

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Medicina de Lisboa



*As representações na pintura O Crime do Padre Amaro de Paula*

*Rego: processo criativo e apreciação estética.*

Alexandra Sofia dos Santos Rodrigues da Silva

Orientador: Doutora Maria Luísa Branco Vicente

Co-Orientador (es): Doutora Maria Luísa Caruana Canessa Figueira da Cruz Filipe

Doutor João Pedro de Oliveira Ferreira Fróis

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Ciências e  
Tecnologias da Saúde – Especialidade em Desenvolvimento Humano e Social

2018



Universidade de Lisboa

Faculdade de Medicina de Lisboa



*As representações na pintura O Crime do Padre Amaro de Paula Rego:  
processo criativo e apreciação estética.*

Alexandra Sofia dos Santos Rodrigues da Silva

Orientador: Doutora Maria Luísa Branco Vicente

Co- Orientador (es): Doutora Maria Luísa Caruana Canessa Figueira da Cruz  
Doutor João Pedro de Oliveira Ferreira Fróis

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Ciências e  
Tecnologias da Saúde – Especialidade em Desenvolvimento Humano e Social

Júri:

Presidente:

- Doutor José Augusto Gamito Melo Cristino, Professor Catedrático e Presidente  
do Concelho Científico da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor Manuel António Fernandez Esteves, Professor associado da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto;
- Doutora Maria Antónia Trigueiro de Castro Carreiras, Professora Auxiliar, Ispa- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida;
- Doutor António Manuel Simões Pereira Duarte, Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa;
- Doutor Daniel José Branco de Sampaio, Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa;
- Doutor António José Feliciano Barbosa, Professor Catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa;
- Doutor António Cândido Vaz Carneiro, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Luísa Branco Vicente, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa; (Orientadora).





*Dedico esta tese ao meu pai e à Susana,  
ao Luís e à Madalena.*



## **Agradecimentos**

À Professora Dra. Luísa Branco Vicente, minha orientadora, com quem dei os primeiros passos e que me abriu para o mundo.

À Professora Dra. Luísa Maria Figueira, minha co-orientadora, que abraçou este projeto.

Ao Professor Doutor João Pedro Fróis, meu co-orientador, com quem iniciei este processo de criação e continuei a minha viagem até à natureza da resposta estética.

À minha amiga Ana Fernandes, que comigo se encontrou em todas as frentes, aliviando as minhas angústias e nunca me deixando desistir.

À Escola Alemã, à Escola Quinta de Marrocos e ao Centro Educativo Navarro de Paiva um obrigado pela disponibilidade, amabilidade e abertura para a realização do estudo.

A todos os alunos o meu reconhecimento por terem possibilitado e contribuído para as respostas à experiência estética.

À Professora Doutora Regina Bispo e à Mestre Marta Castel Branco, que acolheram com dinamismo o estudo e supervisionaram a parte estatística.

À Dra. Vera Cruz, uma imensa gratidão pela sua disponibilidade, empenho, alegria e dedicação na ajuda em todo o trabalho de pesquisa.

À Mestre Ana Almeida a minha gratidão. Em momentos de desespero transformou-se num grandioso continente.

À Mestre Suzana Ramos, que efetuou a revisão de texto, agradeço ao universo este encontro harmónico, dedicado e de referência nesta fase final do trabalho.

Para os meus amigos do coração, que sempre acreditaram que o estudo chegaria a bom porto, transmitindo-me a sua força, a minha gratidão por fazerem parte da minha existência.

Ao Pedro, que desde sempre acreditou no meu crescimento e na realização dos meus sonhos.

Ao meu Psicanalista e Mestre, Professor Doutor Carlos Amaral Dias, a minha eterna gratidão pela experiência emocional que pauta a nossa relação. Assim a sinto, como um encontro estético.



## **Resumo**

Esta investigação insere-se no modelo de estudo exploratório misto de carácter quantitativo e qualitativo que tem como objetivo o levantamento e interpretação de hipóteses. A presente dissertação tem como objetivo estudar e analisar o processo de criação e a poética imagética da pintora portuguesa Paula Rego, através de uma abordagem psicanalítica. A par com este objetivo, foi seleccionada uma das obras temáticas da artista – *O Crime do Padre Amaro*, procurando compreender, numa perspetiva psicanalítica, o encontro e o impacto estético, que estas tinham num conjunto de adolescentes. Que respostas e dimensões mobilizavam os jovens aquando o encontro com a obra de arte apresentada, e posteriormente qual o impacto que estas tinham no seu universo psíquico:

Foram seleccionadas seis pinturas da temática de *O Crime do Padre Amaro: O Anjo; Entre as Mulheres; A Mãe; A Capoeira; O Embaixador de Jesus; e A Cela*, para aferir a perceção e o impacto estético que as obras tiveram nos adolescentes. Os instrumentos utilizados foram: uma entrevista, seis reproduções da pintora acima descritas e um questionário sociodemográfico.

Na aferição dos resultados, elegemos o método quantitativo, representado pela Análise de Conteúdo criando unidades de sentido subdivididas em dimensões, categorias e subcategorias. Procedeu-se à análise estatística, com a Análise Descritiva, Análise de Clusters e Comparação de Grupos, seguido da interpretação dos resultados quantitativos, com base no Modelo Psicanalítico à luz das diferentes teorias apresentadas na primeira parte do presente trabalho.

A partir da análise e da interpretação dos resultados dos diferentes grupos, relativamente à perceção da obra, encontramos diferenças entre dimensões, categorias e subcategorias a nível global, mas também nas escolas, por questão e por imagem. Relativamente ao impacto estético, encontramos diferenças entre escolas, todavia não entre géneros. A intencionalidade da autora foi transversal nos diferentes grupos na resposta à experiência estética.

Na última parte do estudo, realizamos uma síntese integrativa conclusiva onde cruzamos o processo de criação da autora com as respostas e narrativas desenvolvidas pelos adolescentes, durante o encontro estético.

**Palavras-chave:** Paula Rego, arte, criatividade, transformação e adolescência

**Abstract:**

This investigation takes part of the exploration study with qualitative and quantitative standards aimed to the foundation and interpretation of a series of hypothesis. Thus, this thesis has become with the principal aim of studying and analysing the creation process and the poetic artwork of the portuguese painter Paula Rego, always thru a psychoanalytic scope. In line with this aims, it has been selected one of the artworks from the artist called *O crime do Padre Amaro*, trying to understand with the psychoanalytical model, the impact that this artworks have in a cluster of teenagers. What are the answers and dimensions moved inside this group once they've met the artwork, and also the impact that those have in their psychical universe.

On the one hand, were selected six of the paintings from Padre Amaro's *Crime: Angel, The Company of Women, The Mother, The Coop, The Ambassador of Jesus and The Cell*, evaluating the perception and the aesthetic impact artworks made in teenagers. On the other hand, the tools that we use here were: an interview, Six paintings (reproductions) of the artworks already mentioned and a social-demographic questionnaire.

At the result assessment, we choosed a quantitative method represented by the Content Analysis creating meaning units splitted in dimensions, categories and sub-categories. We continue the statistics analysis with the descriptive, Clusters and group comparison different analysis followed by the interpretation of quantitative results based on the Psychoanalytic Model in the light of different brought-in theories at the first part of the study.

Based on the analysis and the interpretation of the results from different groups, as regards of the perception of the artwork, we found differences between dimensions, categories and sub-categories in global, but also between schools, by question and painting. About the aesthetic impact we found differences between school, not in genre yet. The purpose of author was transverse in the different groups on the response to the aesthetic experience.

Finally, we made an integrative concluding synthesis where we crossed the creation process from the author to the stories that teenagers developed during aesthetic meeting.

**Key Words:** Paula Rego, Creativity, transformation and adolescence.

## Índice

Índice .....	1
Introdução .....	10
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	20
Capítulo I.....	22
Linguagens, caminhos e encruzilhadas: criação e psicanálise .....	22
Capítulo II .....	49
Espaço potencial e encontro estético.....	49
2.1. Perceção e projeção no encontro estético.....	67
2.2. Dois contributos para a compreensão da resposta à experiência estética.....	70
2.2.1 Michael Parsons .....	70
2.2.2 Abigail Housen.....	74
Capítulo III .....	81
Adolescência – pensamento, criatividade e risco.....	81
Capítulo IV.....	95
Paula Rego: afetos e (des)afetos.....	95
4.1. Percurso e caminhos.....	96
4.2. A pintora e o seu primeiro grito de liberdade.....	101
4.3. Do devir animal à expansão das diferentes narrativas.....	103
4.4. O Crime do Padre Amaro.....	109
4.5. O triunfo em nome da revolta .....	112
4.6. O Desenho enquanto lugar de um teatro interior .....	117
4.7. A tela como encenação de um palco .....	121
4.8. Entre a denúncia e o encontro .....	127
II – ESTUDO EMPIRICO .....	131
Capítulo I.....	133
O Método .....	133
1.1. Objetivo do estudo e hipóteses.....	133
1.2. Caracterização dos participantes .....	135
1.3. Procedimento.....	136
1.3.1. Relativo aos instrumentos – Fase do Pré-teste .....	136

1.3.2. Relativo às instituições.....	136
1.3.3. Relativo ao contexto e dinâmica de aplicação das provas.....	137
Capítulo II .....	140
Os Instrumentos utilizados .....	140
2.1. Entrevista sobre as seis reproduções selecionadas da obra O Crime do Padre Amaro , da Pintora Paula Rego .....	140
2.2. Questionários sociodemográficos .....	141
2.3. Reproduções das obras de arte da pintora Paula Rego .....	141
Capítulo III .....	144
Procedimento de Tratamento de Dados.....	144
3.1. Método .....	144
3.1.1 Análise de Conteúdo .....	145
3.1.2. Processo da Criação de Sentido da Análise de Conteúdo .....	146
3.1.3. Procedimento relativo à análise estatística.....	159
3.1.3.1 Análise de Clusters.....	160
3.1.3.2. Comparação de grupos .....	161
- Baseada na presença/ausência de utilização dos <i>clusters</i> .....	161
- Baseada na frequência de utilização dos <i>clusters</i> .....	162
Capítulo IV .....	163
Análise e Discussão dos Resultados.....	163
• Protocolo de análise para as questões 1, 2 e 3:.....	163
• Protocolo de análise para as questões 4, 5 e 6:.....	163
4.1. Apresentação dos Resultados para as questões 1, 2 e 3: .....	165
4.1.1. Resultados da estatística descritiva tanto para as dimensões como para as categorias. ....	165
I. Global:.....	165
II. Por escola: .....	165
III. Por escola e imagem:.....	167
4.1.2. Apresentação dos resultados da comparação entre escolas por dimensões e categorias para as questões 1, 2 e 3:.....	173
I. Global:.....	173
II. Por escola: .....	174
III. Por escola e imagem:.....	175



IV. Por escola, imagem e questão: .....	175
V. Apresentação dos resultados da comparação entre as dimensões, entre as categorias, e entre as subcategorias. ....	176
I. Comparação Global das Dimensões:.....	176
II. Comparação Global das Categorias: .....	177
III. Comparação Global das Subcategorias: .....	177
4.1.3. Discussão e análise dos resultados às respostas 1, 2 e 3 .....	179
4.2. Apresentação dos Resultados para as questões 4, 5 e 6: .....	184
4.2.1. Apresentação dos resultados da estatística descritiva tanto para as dimensões como para as categorias: .....	184
I. Global:.....	184
II. Por escola: .....	185
III. Por escola e questões:.....	186
4.2.2. Apresentação dos resultados da comparação entre escolas por dimensões e categorias para as questões 4, 5 e 6.....	190
4.2.3. Apresentação dos resultados da comparação entre as dimensões, entre as categorias, e entre as subcategorias.....	191
I. Comparação Global das Dimensões, Categorias e Subcategorias:.....	191
4.2.4. Apresentação dos resultados da estatística descritiva das questões 4 e 5 em relação à imagem. 191	
I. Questão 4 – «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?»:.....	191
i. Análise de conteúdo das respostas à questão 4 .....	193
ii. Comparação das respostas à questão 4 (Porquê?) entre as escolas .....	194
• Com base na presença/ausência do cluster .....	194
• Com base nos centróides dos clusters .....	195
iii. Comparação das respostas à questão 4 «Porquê?» entre sexos .....	196
• Com base na presença/ausência do cluster.....	196
• Com base nos centroides dos clusters .....	196
II. Questão 5 – «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?», .....	197
i. Análise de conteúdo das respostas à questão 5 .....	199
ii. Comparação das respostas à questão 5 « Porquê?» entre escolas .....	200
• Com base na presença/ausência do cluster.....	200
• Com base nos centroides dos clusters .....	200

iii.	Comparação das respostas à questão 5 « Porquê? » entre sexos .....	200
•	Com base na presença/ausência do cluster.....	200
•	Com base nos centróides dos clusters .....	200
III.	Questão 6 - «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?».....	201
i.	Comparação das respostas à questão 6 entre escolas .....	202
•	Com base na presença/ausência do cluster.....	202
•	Com base nos centróides dos clusters .....	203
ii.	Comparação das respostas à questão 6 entre sexos .....	203
•	Com base na presença/ausência do cluster.....	203
•	Com base nos centróides dos clusters .....	204
4.2.5.	Discussão e análise dos resultados às respostas 4, 5 e 6 .....	204
Capítulo V	.....	211
O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas O Crime do Padre Amaro de Paula Rego, na Visão de Adolescentes .....		211
Capítulo VI.....		227
Síntese integrativa desde o processo de criação da pintora Paula Rego, à perceção e impacto estético das seis obras de O Crime do Padre Amaro nos adolescentes .....		227
Conclusões do Estudo .....		249
Referências Bibliográficas .....		257
ANEXOS.....		270

## **Índice de Anexos**

Anexo 1	As seis representações das pinturas de Paula Rego em estudo
Anexo 2	Questionário sócio-demográfico
Anexo 3	Transcrição de Entrevista <i>Centro Educativo Navarro Paiva</i> (CENP1), género masculino.
Anexo 4	Transcrição de Entrevista <i>Quinta de Marrocos1</i> (QM1), género <i>feminino</i> .
Anexo 5	Transcrição de Entrevista <i>Escola Alemã de Lisboa 1</i> (EAL1), género <i>masculino</i>
Anexo 6	Transcrição das Respostas às questões 4, 5 e 6 do Centro Educativo Navarro Paiva Escola (CENP) dos sujeitos do género feminino e masculino.
Anexo 7	Transcrição das Respostas às questões 4, 5 e 6 da Escola Quinta de Marrocos (EQM) dos sujeitos do género feminino e masculino
Anexo 8	Transcrição das Respostas às questões 4, 5 e 6 da Escola Alemã de Lisboa (EAL) dos sujeitos do género feminino e masculino
Anexo 9	Tabela Descritiva das unidades categoriais para as questões 1, 2 e 3
Anexo 10	Tabela Descritiva das unidades categoriais para as questões 4, 5 e 6
Anexo 11	Artigo em Revista Indexada: <i>O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas O Crime do Padre Amaro de Paula Rego, na Visão de Adolescentes</i>
Anexo 12	Artigo em Revista Indexada: <i>Thaumazein: Psicanálise, Arte e o Lugar do Encontro Estético</i>
Anexo 13	Comunicações em Congressos

## **Índice de Tabelas:**

Tabela 1. Análise e Descrição das Dimensões, Categorias e Subcategorias das questões 1, 2 e 3 .....	156
Tabela 2. Análise e Descrição das Dimensões, Categorias e Subcategorias das questões 4, 5 e 6 .....	159
Tabela 3. Análise da estatística descritiva das dimensões a nível global .....	165
Tabela 4. Análise da estatística descritiva por categorias a nível global.....	165
Tabela 5. Análise da estatística descritiva por dimensão e por escola .....	166
Tabela 6. Análise da estatística descritiva por categorias e por escola .....	166
Tabela 7. Análise da estatística descritiva por dimensão afetiva e imagem.....	167
Tabela 8. Análise da estatística descritiva por dimensão conteúdo e imagem.....	168
Tabela 9. Análise da estatística descritiva por dimensão formal e imagem.....	169
Tabela 10. Análise da estatística descritiva da categoria cenários temáticos por escola e imagem.....	170
Tabela 11. Análise da estatística descritiva da categoria forma por escola e imagem.....	170
Tabela 12. Análise da estatística descritiva por categoria forma-conteúdo, escola e imagem.....	171
Tabela 13. Análise da estatística descritiva por categoria descrição por escola e imagem.....	171
Tabela 14. Análise da estatística descritiva por categoria interpretação por escola e imagem.....	172
Tabela 15. Análise da estatística descritiva por categoria sentimentos_emoções por escola e imagem.....	173
Tabela 16. Determinação das diferenças significativas na comparação entre escolas por categorias através do teste Kruskal-Wallis.....	174
Tabela 17. Determinação das diferenças significativas entre escolas na categoria forma com o valor de: p value do teste Kruskal-Wallis.....	174
Tabela 18. Determinação das diferenças significativas na comparação de categorias entre escolas e por questões através do teste Kruskal-Wallis.....	174
Tabela 19. Determinação das diferenças significativas entre escolas na categoria cenários temáticos para a questão 1 com o valor de: p value do teste Kruskal-Wallis.....	175
Tabela 20. Determinação das diferenças significativas na comparação de categorias entre escolas por questões e imagem através do teste Kruskal-Wallis.....	175
Tabela 21. Determinação das diferenças significativas entre escolas na categoria cenários temáticos para a questão 1, figura 4, com o valor de: p value do teste Kruskal-Wallis.....	176
Tabela 22. Análise da estatística descritiva das dimensões a nível global das questões 4, 5 e 6.....	184
Tabela 23. Análise da estatística descritiva das categorias a nível global das questões 4, 5 e 6.....	184
Tabela 24. Análise da estatística descritiva das dimensões por escolas das questões 4, 5 e 6.....	185
Tabela 25. Análise da estatística descritiva das categorias por escolas das questões 4, 5 e 6.....	186
Tabela 26. Análise descritiva das dimensões por escola na questão 4 .....	187
Tabela 27. Análise descritiva das dimensões por escola na questão 5 .....	187
Tabela 28. Análise descritiva das dimensões por escola na questão 6 .....	187
Tabela 29. Análise descritiva das categorias por escola na questão 4.....	188
Tabela 30. Análise descritiva das categorias por escola na questão 5.....	189
Tabela 31. Análise descritiva das categorias por escola na questão 6.....	190
Tabela 32. Análise descritiva da questão 4: Qual a imagem que mais gostou? .....	191
Tabela 33. Análise de conteúdo das respostas à questão 4: Qual a imagem que mais gostou?Porquê? .....	193
Tabela 34. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 4 através do teste Kruskal-Wallis,para o cluster .....	195
Tabela 35. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 4 através do teste Kruskal-Wallis,para o cluster .....	195
Tabela 36. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 4 através do teste Kruskal-Wallis,para o cluster 3.....	195
Tabela 37. Análise descritiva da questão 5: Qual a imagem que menos gostou?.....	197
Tabela 38. Análise de conteúdo das respostas à questão 5: Qual a imagem que menos gostou? Porquê? .....	199
Tabela 39. Análise descritiva da questão 6: Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O que sentiu com a apresentação destas imagens? .....	201
Tabela 40. Frequência absoluta da presença/ausência do cluster 1 por escola na questão 6.....	202
Tabela 41. Frequência absoluta da presença/ausência do cluster 2 por escola na questão 6.....	202
Tabela 42. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 6 através do teste Kruskal-Wallis,para o cluster 1.....	203
Tabela 43. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 6 através do teste Kruskal-Wallis,para o cluster 2.....	203

## Índice de Figuras:

Figura 1 Objetivo principal do Estudo .....	133
Figura 2. Análise de Conteúdo das questões 1, 2 e 3 – Raiz das dimensões, categorias e subcategorias .....	147
Figura 3. Análise de Conteúdo das questões 4, 5 e 6 – Raiz das dimensões, categorias e subcategorias. ....	150
Figura 4. Friedman rank sum test: Comparação entre dimensões .....	176
Figura 5. Friedman rank sum test: Comparação entre categorias .....	177
Figura 6. Friedman rank sum test: Comparação entre subcategorias .....	178
Figura 7. Comparação da imagem que mais gostaram por sexo.....	192
Figura 8. Comparação da imagem que mais gostaram entre escolas.....	193
Figura 9. Representação gráfica espacial dos clusters dos termos referidos nas respostas à questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?», - à pergunta Porquê? .....	194
Figura 10. Comparação da utilização do cluster 3 da questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?», entre escolas Escola Alemã (EA), Navarro de Paiva (NP) e Quinta de Marrocos (QM).....	195
Figura 11. Comparação da imagem que menos gostaram por sexo .....	197
Figura 12. Comparação da imagem que menos gostaram entre escolas .....	198
Figura 13. Representação gráfica espacial dos clusters dos termos referidos nas respostas à questão 5: Qual a imagem que menos gostou? Porquê?.....	199
Figura 14. Representação gráfica especial dos clusters dos termos referidos nas respostas à questão 6: Qual ao impacto que este conjunto de imagens teve em si? O que sentiu com a apresentação destas imagens?.....	201
Figura 15. Comparação dos clusters identificados na questão 6 «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?» entre escolas - Escola Alemã (EA), Navarro de Paiva (NP) e Quinta de Marrocos (QM). ....	203
Figura 16. Paula Rego (1935-) <i>O Anjo</i> (1998), pastel sobre papel montado em alumínio, 180 $\Sigma$ 180 cm.....	236
Figura 17. Paula Rego (1935-) <i>Entre as Mulheres</i> (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 170 $\Sigma$ 130 cm.....	238
Figura 18. Paula Rego (1935-) <i>A Mãe</i> (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 180 $\Sigma$ 130 cm.....	240
Figura 19. Paula Rego (1935-) <i>A Capoeira</i> (1998), pastel sobre papel montado em alumínio, 150 $\Sigma$ 150 cm..	241
Figura 20. Paula Rego (1935-) <i>O Embaixador de Jesus</i> (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 180 $\Sigma$ 180 cm. ....	243
Figura 21. Paula Rego (1935-) <i>A Cela</i> (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 120 $\Sigma$ 160 cm .....	245



**Poema (em prosa) intitulado Paula Rego**

*Os animais incompletos. A dissecação da esfinge que habita o braço que possivelmente carrega (eu carrego, tu carregas, ele carrega) no botão. O botão de hidrogénio. Que. Que. A gramática infame do medo. Os verbos finitos. Os animais incompletos. Trucidados. A espuma e a raiva – e a palma da mão inocente – nos jogos rotativos do amor. Os jornais da torre de babel deram a volta ao mundo. Iam cheios de boas intenções (deles para eles); quando voltaram, puseram-nos, a nós, em campos de concentração. Os jornais da torre de babel são colaboracionistas. Ficámos sós. Somos 14. Só restam 14. O medo. Disseste um dia-e é verdade-que pintas para dar uma face ao medo. Mas o encantamento primevo de outra aurora (quando o povo se chamava Fernão Lopes, por exemplo) assoma em ti, às vezes, criança linda lacerada, boneca de Bellmer, portuguesa de Camden Town-bairro de Londres onde habitam juntos, dois espelhos a cavalo atravessados por um tiro: Rimbaud e Verlaine.*

*Portuguesa dos pés à cabeça. Menina e moça da casa dos seus pais portugueses, de seu marido inglês, e de seus filhos. Marcada pelo terramoto de 1755 (e pela loucura imbecil de Dom Sebastião, evidentemente). As entranhas da cidade. Marcada pelas entranhas. Marcada sobretudo-and how!-pelo outro terramoto, muito maior, o maior de todos. A revolta deita-se na cama. Não para dormir. Nem para morrer. A revolta às vezes deita-se na cama-para fazer amor. Para criar amor. Para dar amor. A outro corpo. A outro ser. Dois seres humanos, no leito, completamente perdidos de amor louco, são o universo. A tua revolta conta uma história com um princípio meio e fim. A moral da história só 14 pessoas a entenderão. As outras deitaram-se a dormir... Muitas delas pessoas más, de uma apagada e vil tristeza. Quanto mais dormem, mais acusam e julgam, e intrigam. E fazem mal aos outros. A tua revolta deita-se na cama. Não para desistir. Mas para amar. Depois levanta-te. E és um canto-erecto, decidido, áspero. E com ternura misteriosíssima. Possessa do terror de que falava Blake, da entrega de Henry Miller, e do sem-suporte de Mário de Sá-Carneiro- Começas a pintar.*

Alberto de Lacerda

Londres, outubro de 1965

## Introdução

*A obra de arte conseguida perpetua a memória do momento de prazer. E a obra de arte é bela na medida em que opõe a sua própria ordem à realidade – a sua ordem não repressiva, onde a própria maldição é proferida em nome de Eros. Aparece nos breves momentos de realização, de tranquilidade – no belo “momento” que suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para se continuar a viver.*

*O belo pertence às imagens de libertação (...)¹*

Herbert Marcuse

*Temos de encarar a arte, não em termos de prosa comum do dia-a-dia, mas em termos de poesia, que tem a liberdade de reordenar a sintaxe e o léxico convencionais, de modo a transmitir novos e múltiplos significados e estados de espírito. Do mesmo modo um quadro sugere muito mais do que diz. E tal como o poema, o seu valor reside tanto naquilo que diz como na maneira como o diz.²*

H. W. Janson

*A pessoa zangar-se e a pessoa ter raiva faz parte de ser pessoa. Não pode sair por outro lado, sai pelos quadros.³*

Paula Rego

Como poderá a arte contribuir e inscrever o desenvolvimento humano e social no âmbito da saúde mental? Como pode a arte falar a linguagem de uma experiência e vivência diferente, como poderá representar a diferença qualitativa na sua forma de expressão? Como pode evocar imagens e necessidades de libertação e transformação que habitam na dimensão da existência humana? Como pode a arte articular e dar voz não só a um grupo particular, mas a todos os homens? O carácter afirmativo da arte tem, entre outros, a sua origem na afirmação profunda dos instintos de vida, na sua luta contra a opressão instintiva, social e pública (Marcuse, 2007).

---

<sup>1</sup> Marcuse, *Dimensão Estética*, 1977/2007, pág. 61.

<sup>2</sup> Janson, *História da Arte*, 2007, p. 10

<sup>3</sup> Paula Rego em entrevista com Anabela Mota Ribeiro, a 1 de fevereiro de 2003, in *Jornal Diário de Notícias*, página 8.



A verdade da arte reside no facto de, para o autor, o mundo ser na realidade tal como surge na obra de arte. A sua denúncia e acusação da realidade existente e da libertação constituem-se nas dimensões em que a arte excede a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando a sua presença esmagadora. O mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade reprimida e distorcida da realidade existente. Esta experiência espelha-se em situações extremas de amor, alegria, gratidão, mas também de morte, agressividade, sexualidade, culpa, frustração ou dor mental, estados que explodem em nome de uma verdade ignorada. A realidade existente é sublimada e transformada em obra de arte, libertando e validando os sonhos de felicidade e tristeza da infância e da idade adulta (*idem*).

É neste encontro com a arte que Freud enunciou o conceito de sublimação, como sendo um processo:

(...) para explicar as atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que ela é derivada para um novo alvo não sexual na medida em que visa objetos socialmente valorizados.<sup>4</sup>

E como a própria palavra *sublimação* indica, evoca simultaneamente o termo *sublime* empregado frequentemente nas Belas Artes, para definir um objeto artístico de exímia qualidade; na química, é um processo através do qual um corpo passa diretamente do estado sólido a gasoso. Neste sentido, e para Freud, a sublimação é um processo económico e dinâmico no interior da vida psíquica que consiste no facto de a pulsão sexual se dirigir para um outro objeto socialmente valorizado, distante da satisfação sexual, mas encontrando a sua força na própria pulsão sexual, ou seja, na capacidade de o sujeito investir em atividades artísticas, intelectuais, ideológicas e científicas – «atividades sublimes».

---

<sup>4</sup> Laplanche & Pontalis, 1967/1970, p. 637-638.

A obra criativa inscreve a possibilidade de superar os conflitos internos e os traumas do percurso do seu desenvolvimento no campo do simbolismo através dos processos de sublimação/simbolização (Delgado, 2012) – «A obra de arte representa, portanto, a realidade, ao mesmo tempo que a denúncia» (Marcuse, 1977/2007, p. 18).

De acordo com o pensamento do autor, a função crítica da arte e a sua contribuição para a libertação residem na forma estética. Uma obra de arte é autêntica ou verdadeira não pelo seu conteúdo, não pela pureza da sua forma, mas pela forma tornada conteúdo – «Na obra de arte, o belo fala a linguagem libertadora, invoca as imagens libertadoras da sujeição da morte e da destruição, invoca a vontade de viver. Este é o elemento emancipatório na afirmação estética.» (*idem*, p. 59)

A arte comunica então verdades não comunicáveis, interditas e reprimidas noutra linguagem, dando luz à realidade escondida. A arte não reproduz assim o visível, mas torna visível (Klee, 2001).

Como enuncia Paula Rego:

*Há histórias à espera de serem contadas, e que nunca o foram antes. Têm a ver com tudo aquilo sobre o que jamais se ousou tocar – a experiência das mulheres (...) o meu tema é a minha história, a história que eu tenho para contar, e a minha maneira de a contar (...) os meus temas favoritos são os “Jogos” provocados pelo poder, o domínio e hierarquias. Dá-me sempre vontade de pôr tudo de pernas para o ar e desalojar a ordem estabelecida.*<sup>5</sup>

Com a experiência aprendemos que na luta com as doenças emocionais temos no final do dia ao nosso dispor um meio extraordinário: encontramos emocionalmente a verdade da nossa história na própria infância. Não podemos alterar nada na nossa narrativa, não podemos contar outra, mas podemos reconstruir e recriar a mesma, recuperar a nossa integridade perdida, no encontro com a verdade (Miller, 1996).

Também Rego deixou a prisão invisível e deu luz à verdade escondida, à sua infância; ao mundo dos afetos, mas também da opressão infantil, do medo, da vergonha e da culpa. A sua pintura será também uma forma de recuperar a dignidade perdida, diz a autora: «A minha pintura

---

<sup>5</sup> Publicação no Jornal de Letras de 15 de Outubro de 2004 *Paula Rego: 'o drama visual' que as histórias encenam*, pp.6-8, Citado por Macedo, 2010, p. 54.

é como uma história interior. (...) É uma maneira de encarar, de destruir a realidade (...) O recriar vem apesar de mim (...).»<sup>6</sup>

Como se a sua obra fosse um sonho, regressa a si, ao seu escuro e à sua solidão, e através da ligação e da metamorfose das emoções cria obra. No lugar do escamoteamento da sua solidão e da frustração infantil dá-se a criação.

«Sonhar é ligar entre si (num processo de pensar que é comum ao sonho e comum à fantasia) elementos que se encontram suscetíveis e aptos à formação vinculativa entre eles, ou seja, que estão aptos a construir uma teoria sobre algo (...).»<sup>7</sup>

Observa-se na obra de arte uma transformação da realidade que nos coloca numa outra realidade, como uma espécie de ritual mágico que repõe assim o lugar dos nossos fantasmas; tanto podemos chamá-los para coabitar pacificamente como transformá-los em deuses perturbantes; a nossa relação com a obra tanto pode ser de complementaridade, como de cisão – a capacidade de se dar a descobrir num vai e vem, num movimento de toca e foge. O objeto artístico estimula o fascínio e o desejo, num jogo em que o amor e a morte coexistem (Guimarães, 1992).

E quem é o artista? É quem representa a obra, a origem da obra e a obra representa a origem do artista, é uma relação constituída numa dialética, feita de uma reciprocidade em que um não existe sem o outro, nenhum dos dois se sustenta isoladamente. É a obra que possibilita os criadores na sua essência, e que a partir da sua essência necessita dos que a salvaguardam; e se a arte é a origem da obra, logo deixa surgir na sua essência a co pertença essencial na obra dos que criam e dos que salvaguardam (Heidegger, 2007).

Paula Rego é uma extraordinária contadora de histórias, que utiliza uma linguagem não-verbal como forma de expressão. Ao invés da linguagem verbal, usa uma linguagem universal representativa, que emerge das «entranhas» secretas ocultas e furtivas que residem na condição humana – «Essa parte negra que a gente mantém escondida, interessa-me muito.» (Macedo, 2010, p. 33)

Com a sua arte – a pintura, a litografia e o desenho – a autora diz fazer justiça. Sublima o sofrimento sentido na sua infância e, mais tarde, a revolta face a questões político-sociais,

---

<sup>6</sup> Paula Rego em entrevista com Alberto de Lacerda em Dezembro de 1965 ao DN, *Paula Rego nas Belas Artes*, p.3.

<sup>7</sup> Amaral Dias, 2004, p. 29.

transformando em arte os seus aspetos mais sofridos. Através dos seus núcleos de personalidade mais criativos, desde muito cedo que transforma e repara parte da sua infância, atribuindo-lhe uma dimensão estética. A pintura de Paula Rego é prova de uma vitalidade criadora, é uma pintura narrativa e figurativa, que reconstrói o imaginário fantasmático, promove o espaço da fantasia, do simbólico, da narrativa, do sonho, da realidade, como se de uma peça de teatro se tratasse. A sua obra espelha a realidade escondida de uma forma mordaz, desafiante e crua. Ilustra o genuíno, mas também o assustador da condição humana e social. O uso estratégico e subversivo da violência como instrumentos de denúncia é uma constante na estética de Paula Rego.

Uma pintura narrativa, ora tranquila, ora tempestiva, que se projeta sempre num jogo e num divertimento intencional de grandiosa complexidade e no regresso ao seio da sua infância (Guimarães, 1992).

Ao apresentar a pintura de Rego, ocorre-nos Delgado (2012) quando postula que a criação surge também como uma forma de reparação de uma ferida narcísica, compreendida como um mecanismo de eleição, através do qual o psiquismo se restaura dos danos causados no seu interior, numa luta permanente contra a depressão e a morte. Como refere o autor, é olhando para o passado, mesmo sem consciência dessa atitude, que o artista é compelido a criar.

Segundo Greer (1992 cit. por Rosengarten), pela primeira vez ouve uma rutura na pintura e no cânone ocidental. Até então os quadros realizados por mulheres não exprimiam a força e o poder feminino que se observa na obra de Rego. A sua força é admirável, assombrosa e monstruosa, inigualável, triunfantemente feminina. Os seus primeiros trabalhos são, como é natural, ainda acanhados, tímidos e académicos. No entanto, mostra desde o início uma relação com a tinta sensual e sensitiva.

As obras mais recentes de Paula Rego inscrevem o humor do espírito que caracterizava as festas populares da Idade Média e do início do Renascimento, que Mikhail Bakhtin (1965, cit. por Nolasco, 2004) designou *grotesco*, demonstrando que a desordem é uma fonte de criatividade, assim como os rituais iniciáticos simbolizam uma morte de modo a dar lugar a um novo renascimento. Deste modo, a desordem desempenhava um papel positivo e regenerador, tornando-se o ciclo fundador de uma nova ordem. Ao mesmo tempo é símbolo de perigo e de poder, podendo, no entanto, tornar-se uma força benigna poderosa. Estados como a doença, a loucura, a perversão, a cólera, o ciúme, a paixão, bem como as partes marginais do corpo, os

odores e os fluidos, o sangue, o vômito e o aborto são figurados pelo grotesco nas convulsões dos corpos e matérias, representando também as partes excluídas e excomungadas das sociedades. A obra de Rego rompe práticas políticas, prisões internas, acusa a autoritarismo e o despotismo da cisão sexual onde reina uma hierarquia masculina como ordem natural. Ao desenhar temas como o incesto, o abuso, o imundo, o infame, o aborto, a sexualidade infantil e idosa, a ilusão infantil adulta, entra em terrenos perigosos, indesejáveis e temerários, tornando visível o que a cultura ocidental judaico-cristã considera proibido e pecado, entra num território de alto risco porque representa o que socialmente é intolerável, tudo aquilo que o homem nega (Nolasco, 2004).

Para Mikhail Bakhtin o grotesco é a indelicadeza, a desmesura, a descortesia, o excesso e a intemperança que vem das entranhas, que tem o poder de nivelar todas as hierarquias, infiltrando todas as fendas e devolvendo no mesmo movimento a coisa à sua fonte, isto é, ao informe e ao grosseiro. Contra a imagem ideal grega e clássica de contornos delineados, o grotesco é a oposição ao corpo belo. Opõem-se pela distorção e rudeza das formas inacabadas dando especial relevo às zonas erógenas e às narinas, por onde entra e sai vida. Prefere as zonas de transição entre a vida e a morte, como a representação da velhice e menineza, a gravidez, a doença física ou mental. O informe e o disforme, sem forma e monstruoso, espelham no rosto as dores do parto (cit. por *idem*).

Pensar o processo de criação e a poética imagética da autora – que é, no mundo de hoje pós-contemporâneo, uma das artistas mais imaginativas, talentosas e influentes, que exprimem uma arte muito pessoal, figurativa, intensa e profundamente vivida, também expressão da vida psíquica – numa perspectiva dinâmica do desenvolvimento humano e social é um dos objetivos do presente estudo à luz dos modelos conceptuais psicanalíticos.

O impulso narrativo e o regresso à infância são características onnipresentes na obra de Paula Rego, associadas a mulheres contadoras de histórias, mas também ao seu pai, que fora o primeiro a ler-lhe Eça. Ao homenagear o pai, a artista, na sua série *O Crime do Padre Amaro*, reexamina, por um lado, a ordem patriarcal através da rutura de leis que sustentam o mundo oriental da arte, e, por outro, através da ironia e do humor representado pelo facto de quebrar as regras, instituindo rebeldia e transgressão da ordem. Desde muito cedo, num claro desacato pelas genealogias dos cânones da arte erudita, deixa emergir uma posição subversiva estilística e iconográfica no que respeita às figuras de autoridade. A artista utiliza assim a comédia e o

sarcasmo como formas de libertação. A subversão iconográfica e a inversão das representações tradicionais dos papéis sexuais são representativas de um conjunto de armas contra a ordem patriarcal. A subversão toma uma dimensão mais significativa na obra da artista, atingindo um excesso, segundo Rosengarten (1999), no conjunto de pinturas que constituem o objeto do texto que utiliza o romance de Eça de Queiroz – *O Crime do Padre Amaro*. A virtuosidade da artista é uma espécie de aceso a diferentes meios de representação mimética. Utilizando os meios técnicos como forma de operacionalizar a intenção narrativa e a autenticidade psicológica, como se fosse um tipo de loucura a cobrir enormes extensões em pastel. Paula Rego utiliza como fonte a obra de um autor que pertence à grande tradição literária: Eça de Queiroz. *O Crime do Padre Amaro*, publicado em 1875, uma obra fortemente anticlerical, retrata de forma mordaz as fraquezas e os episódios da comunidade pequeno-burguesa da cidade de Leiria, inscrevendo a história de um amor ilícito entre um padre católico e uma jovem, Amélia. A famosa ironia corrosiva de Eça apela à desordem e acrescenta a ideia dos valores clericais como corruptos. Eça retrata a separação entre os dois sexos e a divisão entre o racionalismo e a fé.

Os temas de Eça são íntimos da artista: a legitimidade, a autenticidade e a paternidade; o amor e o conflito; a dignidade e a humilhação que a paixão pode suscitar, os vínculos que ligam homens e mulheres, as desigualdades entre os sexos, gerações e classes sociais. Ao utilizar esta obra anti trágica, sem punição e culpa, a artista vira as costas à forma como utilizava a comédia e o burlesco inicialmente e adota algo semelhante ao género trágico, pois se Eça se recusou a punir Amaro e a vingar Amélia, a artista irá fazê-lo, para honrar, dignificar e legitimar o seu desejo de mulher e não para restaurar a virtude cristã da protagonista (*idem*).

Neste sentido e a partir das temáticas expostas, consideramos relevante, analisar o impacto das obras referidas, num grupo de adolescentes, isto porque, a adolescência é uma idade caracterizada por mudanças psicológicas que podem influenciar a perceção estética do próprio indivíduo. Esta particularidade preceptiva pode determinar a maneira como é percecionada e avaliada uma obra de arte (Savazzi, Massaro, Di Dio, Gallese, Gilli & Marchetti, 2014). Os adolescentes enquanto observadores mais inexperientes poderão dar um contributo para a compreensão da experiência estética (Housen, 2011).

O encontro estético é concebido como a(s) experiência(s) estéticas que o sujeito vivencia, quando entra em contacto com a obra de arte. Esta constitui-se como uma experiência marcante ao nível emocional e cognitivo, quer seja de forma positiva, evocando o belo e

harmonioso, ou negativa, pelas representações psíquicas do feio, ameaçador e estranho. A experiência estética abraça assim, um conjunto de sentimentos, emoções e representações cognitivas que permitem ao sujeito e espectador da obra de arte, encontrar um sentido, um significado ou um objeto, Olivença (2008).

A arte pode ser compreendida numa perspectiva interativa, dialética e contextualizada. Esta relação dialética e interativa entre a pessoa e a obra de arte, deve-se a um conjunto de significados relacionados com as vivências de vida e/ou humanas de cada um. A nossa visão e percepção é fortemente influenciada pelo ambiente sociocultural e pela nossa experiência (Lukačiková, 2010).

O artista constrói a obra de forma a conduzir o público a *com-partilhar* a experiência emocional e estética (Delgado, 2012). Como sublinha Segal (cit. por Fuller, 1983) a experiência estética não é apenas uma experiência de prazer e deleite, e nunca é acabada na perfeição; o recetor receciona a obra, num diálogo inconsciente e promove a sua finalização. Neste sentido, o processo complexo e de transformação de uma obra de arte, por parte de um observador quando interpreta a tela, transformando-a e dando-lhe um significado, é uma obra da mente do espectador (Fróis, 2011). A mente e a arte estão intimamente conectadas sendo que a arte potencia e permite o desenvolvimento de competências dos indivíduos (Fróis, White & Silva, 2013).

Vários estudos foram realizados sobre a percepção e o impacto estético da obra de arte em adolescentes. Lukačiková em 2010, numa amostra de 50 adolescentes do sexo feminino teve como objetivo compreender o impacto estético comparando duas obras de arte. Savazzi, Massaro, Di Dio, Gallese, Gilli & Marchetti (2014) realizaram também um estudo com adolescentes, através da técnica de rastreamento ocular, de modo a perceberem o comportamento exploratório visual que estes tinham. Perceberam que das pinturas selecionadas, os adolescentes na experiência estética parecem aproximar-se e serem mais atraídos por imagens com conteúdo humano, dando prioridade aos elementos que apelem ao movimento e ação. Baroloni (2013) na sua investigação com adolescentes evidencia, que os mesmos utilizaram um pensamento percetivo na análise às imagens e que ao longo do processo conectaram -se com outros “mundos”, na medida em que foram obrigados a refletir, criando assim, conexões cognitivas e emocionais no encontro com o objeto estético. Kandel (2012), no seu trabalho de investigação expõe evidências neurológicas, de que a arte produz alterações cognitivas, que

ampliam as nossas perspetivas mentais. Michael Parsons delinea cinco fases distintas da experiência estética e desenvolvimento artístico (Parsons, 1987).

Partindo de pressupostos da psicologia do desenvolvimento, com particular incidência na questão levantada por Abigail Housen – «Qual é a natureza da resposta estética?» – e, em conformidade com uma abordagem conceptual psicanalítica, desenvolveu-se um estudo que tem como objetivo articular e integrar a pesquisa da vida e obra da pintora Paula Rego e a perceção e o seu impacto estético em três grupos de adolescentes, a partir da obra *O Crime do Padre Amaro*, porque considerámos que inscrevem uma riqueza do ponto de vista formal, sensorial e simbólico ilustrativo da história. Para Paula Rego, «...coisas visuais, elementos formais, criam aquilo a que chamo história».<sup>8</sup> *O Anjo* (1998) e *A Cela* (1997) são duas pinturas fechadas e unitárias que apelam à projeção da imagem do corpo. NO *Anjo* encontramos a representação de Amélia; Em *A Cela*, a representação de Amaro. *Entre as Mulheres* (1997); *A Mãe* (1997); *A Capoeira* (1998) e *O Embaixador de Jesus* (1997) são imagens que apelam à representação de relações. A nossa escolha de *O Crime do Padre Amaro* coincide com o período de eleição de Marcuse, acerca da dimensão estética que versa sobretudo a literatura dos séculos XVIII e XIX. Eça de Queiroz, escritor realista do século XIX, retrata a sociedade e as elites clericais da época de forma mordaz e desafiante. Paula Rego pega nesta obra e, através de outra expressão artística, a pintura, acrescenta a *O Crime do Padre Amaro*, a nosso ver, um carácter ainda mais desafiante, ridicularizando o padre e atribuindo-lhe um temperamento infantil e feminino, extorquindo-lhe o poder e vingando Amélia, libertando-a da humilhação.

O estudo incidiu sobre três grupos de jovens adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos, num total de 30 adolescentes, 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A nossa escolha teve por base as seguintes premissas: quanto menor é a idade, menor é o conhecimento da obra de arte; que acima dos 16 anos há menos jovens institucionalizados; que a adolescência é um período determinante na construção da identidade do indivíduo, um período de risco e de psicopatologia ou de criatividade e consolidação do ser, fatores que dependem do meio cultural/relacional e das figuras primárias de referência.

A parte empírica foi caracterizada por um grupo de adolescentes de risco institucionalizado no Centro Educativo Navarro de Paiva; um grupo de adolescentes que

---

<sup>8</sup> Capucho, 2011, p. 130.



frequenta a Escola Alemã de Lisboa; e um grupo de adolescentes que frequenta A Escola Quinta de Marrocos.

Em termos estruturais principiamos a nossa dissertação no **I capítulo** com uma revisão bibliográfica sobre o processo de Criação à luz de alguns autores que consideramos relevantes e que se inscrevem no modelo conceptual psicanalítico. Iniciamos com as conceções de Sigmund Freud, seguido do pensamento dos seus sucessores.

No **II capítulo** tecemos algumas considerações teóricas com diferentes perspetivas, que se integram e cruzam numa reflexão relativamente ao encontro/ impacto estético, à luz da Psicanálise e das Ciências Sociais e Humanas com menos incidência, da Psicologia Fenomenológica e da Psicologia do Desenvolvimento, ainda que, considerámos relevante o contributo destes modelos, pelos estudos realizados sobre a temática em investigação.

O **III capítulo** apresenta o desenvolvimento psicológico e os processos maturativos na adolescência, as suas diferentes fases e etapas à luz das teorias psicanalíticas.

O **IV capítulo** conduz-nos a uma síntese sobre a vida e a obra da pintora Paula Rego.

Na **segunda parte** do presente trabalho apresenta-se a investigação realizada. Os objetivos do estudo e as hipóteses são expostos **no I capítulo**, assim como o contexto e a dinâmica da realização prática (especificação da amostra e sua contextualização).

**No capítulo II** são apresentados os instrumentos utilizados no presente estudo.

**No capítulo III** será exposto o procedimento dos tratamentos de dados.

**O capítulo IV** constitui a apresentação dos Resultados obtidos e sua Discussão. **No capítulo V**, apresenta-se um artigo sobre o impacto estético na perspetiva da psicologia da arte.

**No capítulo VI**, elaborou-se uma Síntese integrativa desde o processo de criação da pintora Paula Rego, à perceção e impacto estético das seis obras de *O Crime do Padre Amaro* nos adolescentes.

No final apresentam-se as Conclusões do presente estudo.

## **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo I

### Linguagens, caminhos e encruzilhadas: criação e psicanálise

*Difícilmente*

*O que habita perto da origem abandona o lugar*<sup>9</sup>

Holderlin

*A arte é sobretudo um lugar do imaginário, um lugar aonde os adultos sabem que foram crianças. A arte e o jogo infantil são pelas suas qualidades de verdadeiro – falso, poderosas forças transformadoras. (...) Os artistas são os que trazem consigo a bandeira compreendida do delírio das crianças e dos narradores de histórias.*<sup>10</sup>

Amaral Dias

*Havia sítios da quinta (da minha avó) onde apareciam bichos e depois fazíamos casas com canas e íamos para lá fazer o jantar. O envolvimento que as crianças sentem quando estão a brincar é uma coisa tão intensa, tão intensa que faz tudo viver. É a mesma coisa que os quadros. É tão intenso que se começa a acreditar em tudo o que se está a fazer. Por isso é que é mágico. (...).*<sup>11</sup>

Paula Rego

A criatividade e a Arte têm sido objeto de estudo pelo interesse e curiosidade de alguns psicanalistas, bem como pelo investigador do presente trabalho. No capítulo que se apresenta iremos delinear alguns autores, que a nosso ver, integram e acrescentam mais conhecimento à natureza do processo de criação, ao artista e à obra de arte. Diferentes autores postularam diferentes teorias psicanalíticas quanto às razões que levam o artista a criar. O que é isto da

---

<sup>9</sup> Citação da obra «A Migração IV» de Holderlin, p. 167, citada na obra de Martin Heidegger *A Origem da Obra de Arte*, p. 63.

<sup>10</sup> Amaral Dias (2000), p. 78 da obra *Volto Já – Ensaios sobre o Real*.

<sup>11</sup> Citação de Paula Rego presente na obra de Rosengarten (2004), p. 59, do texto *O Mundo mágico de Paula Rego* de Alexandre Melo in *Jornal Expresso* de 7 de maio de 1988.

criação? O que é isto de ser artista? Quais são os fenómenos psíquicos que atravessam os grandes criadores? Várias questões assaltam a curiosidade científica e várias foram as fontes de inspiração e as obras que Freud, grande admirador e colecionador de arte, estudou e pelas quais se interessou (Toro, 2010).

Já Hegel enunciava que a Grécia entendera a arte de contar histórias divinizando Homero. A simplicidade e melodia exemplares que dos gregos emerge a glória, a harmonia perfeita entre forma e ideia (Berrini, 2000). O desenvolvimento da arte na história da humanidade e o impacto da história na arte manifestam uma dialética indissociável. O artista, o recetor e a cultura constituem um triângulo inseparável. Através das obras de arte de qualquer povo, cultura ou civilização espelham-se os valores da cultura, que, ao longo de séculos de história, apontam a força e o poder que o homem tanto procura.

Willemart (2009) questionou quem é o sujeito. O homem falante, emergente de uma cultura, que cria uma arte nova através do seu discurso novo durante a construção da sua obra ou análise. Um dia tem uma intuição, como sequência de sonhos, leituras, reflexões, pesquisa e pensamento. Posteriormente, nasce a obra, desabrocha, espreita, emerge, cresce e constrói-se a partir de um sujeito autónomo e inscrito numa cultura e num lugar vigorante.

A realização do ser humano coabita no lugar da experiência e dos contextos associados. Todo o homem foge ao vazio; os mais «afortunados» questionam-no, na procura de um sentido. É nesta sucessão que a realidade da criatividade e da estética ocorrem. O ser humano, como refere Rossi (2009), constitui-se através da ciência, da arte e da religião. São estas três dimensões que facultam transformações no estado de espírito, nas atitudes e nos pensamentos. Das três, a arte é aquela que parece cultivar mais o espírito: produtora da sua matéria-prima é reveladora do mundo e dos homens, construindo a par e passo o conhecimento, sem frustrar ou iludir.

Psicanálise e arte cruzam-se porque ambas são produto de um processo criativo e transformador. A contribuição da psicanálise para a educação e a arte será a base do caminho para a compreensão que vai além do que é observável, aproximando o homem da sua condição singular e una a partir do entendimento das estruturas intrapsíquicas; da linguagem inconsciente que constitui o sujeito (Froís, 2010).

A Psicanálise nasceu nos finais de Século XIX com Sigmund Freud. Já a Arte é tão antiga quanto o próprio caminho do homem pela terra.

Desde a Pré-história, período anterior à escrita, o homem sentia previamente a necessidade de manifestar as suas vivências nas pedras, de deixar o seu cunho enquanto ser, como se aqui já a arte expressasse a vida para além da morte, inscrevendo o lugar da obra, da criação e da imortalidade. Para que seja possível uma compreensão da arte – que tem como objetivo a criação de objetos estéticos –, nunca poderemos dissociar as interações entre o homem e o mundo, entre a criação, as civilizações e a *praxis* vigentes.

Quando as nações eram fracas e pequenas, o homem não sentia a necessidade de escrever a sua história. Os homens sobreviviam, lutavam pelas terras na tentativa de conquistar mais território e mais riqueza. Numa época posterior de reflexão, tornou-se imperativo o homem passar a escrever a sua história. Os relatos históricos voltam-se também para o passado na procura de lendas e tradições, interpretando os vestígios da antiguidade; e assim se foi criando uma história do passado. Era certo que essa história fosse a expressão de desejos e de crenças do presente e não a verdadeira imagem. A memória consciente do sujeito em relação aos episódios do seu período de maturidade pode ser comparada ao tipo primitivo de relatos da história, enquanto as lembranças de infância correspondem, quanto às suas origens e credibilidade, à história das origens de uma nação compilada mais tarde e sob influências tendenciosas. Se menosprezássemos a história do sujeito, seria o mesmo que estarmos a desprezar o conjunto de lendas, tradições e interpretações encontradas na história primitiva de uma nação. Representam a realidade do passado, a construção, ainda que a mesma possa ser distorcida pelas crenças, lendas, desejos e tradições de um povo. O que alguém acredita ser uma lembrança da sua infância nunca deverá ser sentido como indiferente. De um modo geral, as recordações que sobram, que o próprio ainda não compreende, encobrem testemunhos valiosos dos traços mais importantes do desenvolvimento mental (Freud, 1910/1996).

É nesta viagem entre a Criatividade, o Impacto Estético e a Psicanálise que iremos tecer algumas considerações a partir dos pressupostos de determinados autores.

Começando por Sigmund Freud, pai da psicanálise, desde cedo sempre se interessou pela genialidade e pelo talento dos artistas e das suas biografias, nomeadamente, de Leonardo da Vinci e Miguel Ângelo, por quem sentia um grande fascínio: consagrou-lhes dois grandes trabalhos da sua grandiosa e nobre obra. Também interpretou outros talentos como Dostoiévski, Goethe, Shakespeare, Hoffmann, ou Jensen, constituindo esta última a primeira análise de uma obra de literatura feita por Freud: *Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen* (1907[1906]/1969).

Sigmund Freud nasceu em 1856, em Friburgo, na Morávia. Ainda muito pequeno, com então quatro anos, foi viver para Viena com a família, onde fez os seus estudos e passou grande parte da sua vida. Criou e desenvolveu a Psicanálise. Com a invasão nazi foi para Londres, cidade onde morreu em 1939.

O primeiro ensaio de Freud sobre a criatividade foi *O Poeta e a Fantasia* (1908), no qual questionou a origem do material imaginativo e estabeleceu uma relação entre o brinquedo infantil e as fantasias criativas. Freud articulou a criação literária e o ato de brincar na infância, dando lugar à fantasia como ponto análogo entre as duas atividades:

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade.<sup>12</sup>

Brincar é o desejo de a criança ser grande, é levar o mundo real para o jogo; o ato de fantasiar provém dos desejos infantis. Neste ensaio acima referido, Freud postula que o homem feliz não fantasia, não cria devaneios, só o insatisfeito; as forças que impulsionam a fantasia são os desejos insatisfeitos; que toda a fantasia é a realização de um desejo, a tentativa de reparação de uma realidade insatisfatória. Relativamente a este aspeto, pensamos que Freud liga a fantasia e a criatividade a uma falha narcísica e de reparação da mesma:

Uma poderosa experiência no presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior (geralmente de sua infância), da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa. A própria obra revela elementos da ocasião motivadora do presente e da lembrança antiga.<sup>13</sup>

Freud postula que a fantasia se encontra relacionada com a temporalidade; num tempo presente, passado e futuro. Ou seja, no presente existe uma força motivadora que desperta o desejo, que retrocede a uma experiência passada, geralmente da infância, lugar onde o desejo se realizou, criando uma situação futura que represente a realização do mesmo. Para Freud o homem vai à procura de experiências outrora vividas e não renuncia às mesmas, encontra

---

<sup>12</sup> Freud 1908[1907]/1969 p. 135-136.

<sup>13</sup> Freud 1908[1907]/1969, p. 141.

substitutos difíceis de observar, porque os adultos se envergonham das suas fantasias e as ocultam, por serem infantis e, muitas vezes, por serem proibidas. Como referiu o autor (1908[1907]/1969, p.142) «...o individuo que devaneia oculta cuidadosamente suas fantasias dos demais, porque sente ter razões para se envergonhar das mesmas».

Neste sentido, o relevo que Freud em 1910 coloca na infância, quando analisa uma obra de arte como a de Leonardo Da Vinci, deriva da hipótese de a obra literária, assim como o devaneio, ser um substituto do brincar infantil. Da Vinci tivera um nascimento ilegítimo que o privou do pai até pelo menos aos cinco anos, deixando-o entregue às doces sedução da Mãe. Uma forte onda de recalçamento teria posto termo ao seu amor infantil, determinando as tendências que mais tarde se manifestaram na adolescência, afastando-se de tudo o que fosse cruamente sexual. Com este fato, Freud estabeleceu relações entre o temperamento artístico e o narcisismo, defendendo que os artistas têm forças libidinais hipertrofiadas que derivam de um acentuado narcisismo primário sem o qual não conseguiriam canalizar a sua criatividade, que se apresenta como um prolongamento do seu ego. Fez também uma reconstrução da vida emocional do artista partindo de uma declaração do mesmo, interpretada por Freud, como uma recordação ou paramnésia. Nos escritos de Leonardo encontra-se uma recordação infantil:

Parece que já era meu destino preocupar-me tão profundamente com abutres; pois guardo como uma das minhas primeiras recordações que estando em meu berço, um abutre desceu sobre mim, abriu-me a boca com sua cauda e com ela fustigou-me repetidas vezes os lábios.<sup>14</sup>

Por que razão a obra de arte produz em nós prazer, quando o relato direto das fantasias de uma pessoa nos causa indiferença ou até repulsa? Esta questão levou Freud a estudar alguns grandes nomes da História da Arte e da Literatura, fazendo o que o próprio chamou «psicografia do artista criador»:

A natureza generosa deu ao artista a capacidade de exprimir seus impulsos secretos, desconhecidos até por ele próprio, por meio dos trabalhos que cria; e estas obras

---

<sup>14</sup> Freud 1910/1969, p. 90.



impressionam enormemente outras pessoas estranhas ao artista e que desconhecem, elas também, a origem da emoção que sentem.<sup>15</sup>

A Psicanálise descreve a psicografia de uma personalidade com o objetivo de compreender a complexidade humana e as metamorfoses das leis da vida psicológica de pessoas célebres para ilustrar a teoria freudiana sobre o Inconsciente. A Psicanálise não pretende explicar a criação artística, pois para Freud o poeta é uma espécie de feiticeiro, guiado pela inspiração. Em 1913, Freud afirmou que as forças motivadoras dos artistas são os mesmos conflitos que levam outras pessoas à neurose. O objetivo primário do artista seria o de se libertar ao comunicar a sua obra aos demais, orientados pelos desejos insatisfeitos, oferecendo também essa mesma libertação. Porém, o artista exprime as suas fantasias, torna-as aceitáveis e até prazerosas a outros, realizando os desejos próprios e os desejos alheios. As obras de arte seriam, por conseguinte, a expressão dos desejos não realizados, mas uma vez que receberam tratamento estético não seriam mais capazes de agredir quem os contemplasse; em vez disso, teriam a possibilidade de seduzir ao oferecerem uma gratificação prazerosa.

Freud atribuiu grande valor às recordações da primeira infância. Um fato que escapa ao esquecimento não pode ser insignificante. O que foi conservado na memória também é parte importante dos acontecimentos e da narrativa de um período da vida; ou já tinha importância naquele tempo ou mais tarde ganhou outra dimensão sob a influência de situações posteriores. A fim de reconhecer a sua relevância é necessário um trabalho de interpretação. Na elaboração psicanalítica de uma biografia, consegue-se inúmeras vezes esclarecer o significado das primeiras recordações infantis. A recordação que se descreve primeiro é sempre a mais importante, a que encerra em si a chave dos compartimentos ocultos da vida psíquica do sujeito.

A interpretação de textos artísticos e literários foi uma das atividades de análise exercida por Freud, que passava longas horas a observar obras, sobretudo literatura e escultura, uma vez que a pintura não era tanto a sua paixão. Indagava o entendimento do efeito que as obras tinham sobre o próprio e sobre os outros. Já com a música, ficava incomodado, pois não encontrava uma teoria que justificasse as emoções que sentia; a sua mente analítica insurgia-se com o facto de se emocionar sem poder explicar tal desassossego. Para Freud, as grandiosas obras de arte eram inexplicáveis e constituíam verdadeiros mistérios.

---

<sup>15</sup> *Idem*, p. 113.

Freud não se rendeu à ausência de compreensão e dirigiu a sua análise para a intenção do artista e não para a compreensão intelectual. Expressa na obra, essa intenção deve despertar em nós a mesma «constelação mental» que produziu no artista o impulso de criar. Freud procurava quais os fenómenos da vida mental que levam à criação. Aludia que não se sentia atraído pelas qualidades formais da obra, mas sim pelas fontes nas quais o artista colhe o material e que despertam no homem emoções até então desconhecidas. Freud pensava que a criação artística era uma parte do funcionamento do psiquismo relacionada com a formação dos sonhos. A criatividade estaria saturada pela elaboração consciente dos remanescentes das experiências do quotidiano, principalmente as que são reprimidas no inconsciente.

Em síntese, em 1908 Freud estabeleceu a relação entre o brinquedo e a criatividade. Em 1910 identificou a relação entre o trabalho artístico e a sublimação, enunciando que no artista existe uma menor necessidade de reprimir: ou se é artista ou se é neurótico. Em 1911, com o princípio do prazer e da realidade, afirma que o artista consegue uma reconciliação entre ambos, porque ao não ser capaz de renunciar ao prazer da satisfação de uma pulsão dá rumo à fantasia dos seus desejos eróticos. Quando encontra o caminho de retorno da fantasia para a realidade, dá forma à fantasia criando a obra de arte, reconhecida pelos homens, como cópias valiosas da realidade objetiva. Em 1917, acrescenta que a passagem da fantasia para a realidade é uma via que poderia levar à neurose. Tal facto não acontece pela personalidade do artista na sua faculdade de sublimar, sendo que o prazer que o artista adquire com a criação nasce da sua libido.

Klein veio acrescentar à teoria de Freud um outro olhar partindo da relação mãe/bebé, em que a criação será a procura do objeto de unidade perdido na tentativa de reparação e recriação desse mesmo objeto - que nos faz pensar no sentimento oceânico designado por Freud - como passaremos a explicar.

Para Klein (1957/1976) a relação do bebé com o primeiro objeto – o seio materno – e *A Mãe* será determinante para um bom desenvolvimento satisfatório e gratificante. Esta primeira experiência percebida pelo bebé como fonte de alimento e de vida restaura a perda de unidade sentida à nascença, ou seja, a relação íntima e profunda com o seio que gratifica será, segundo a autora, o motor do desenvolvimento. O bebé percebe o seio como bom e mau; o seio que gratifica e o que frustra.

Klein (cit. por Petot, 1992) postula o conflito inato entre amor e ódio, entre a capacidade para amar e os impulsos destrutivos. Sublinha a inveja, como um sentimento de cólera contra o sujeito que usufrui ou goza de algo desejável, sendo o impulso invejoso a vontade de danificar ou destruir; num sentido mais profundo, significa destruir a capacidade criadora do outro ou da Mãe; se o bebé coloca na Mãe, em particular no seio, a maldade e as partes más de si mesmo, com fim a danificar ou devastar. A autora designa assim a posição esquizo-paranóide caracterizada pelo processo de divisão do seio bom e ideal e do seio mau que a criança odeia e que a persegue. Numa fase seguinte constitui-se a posição depressiva, na qual a criança aprende a aceitar a ambivalência e a reconhecer que bom e mau são uma unidade. No entanto, olhar o objeto como um todo enuncia uma nova ansiedade: no lugar onde anteriormente a criança temia um ataque contra o Ego movido pelos objetos perseguidores, instala-se o medo dominante de poder perder o objeto amado. Na sua fantasia o objeto amado é atacado com fúria e ódio sentido que destrói o mundo externo e o seu mundo interno. A ideia de que perdeu o objeto amado pelos seus ataques dá-lhe o sentimento de culpa e perda, bem como o desejo de recuperar e recriar o objeto fora e dentro do Ego.

Um excesso de sentimento de ódio dificulta a relação com o outro e, de alguma forma, obriga o homem a desenvolver defesas que caminham para mecanismos esquizo-paranóides, nos quais bom e mau são clivados, o que tem como consequência por vezes a desintegração.

O amor pelos objetos primários estende-se para outros em que investimos libidinalmente desde a infância ao longo da vida, na procura inconsciente dos objetos perdidos ou ausentes. Tudo o que emana prazer ou gratificação inconscientemente ocupa o lugar desse seio gratificante. O desejo de redescobrir a Mãe, essa unidade, eis o que é, então, relevante na criação. O artista que dá vida ao seu objeto artístico inconscientemente, segundo Klein (1932/1997), restaura e recria os seus primeiros objetos de amor que destruíra na sua fantasia. A culpa que provem dos ataques das fantasias inconscientes constitui-se num incentivo determinante para o ato de criar. Posto isto, pensa-se que para a autora a criação será a procura do objeto de unidade perdido e a tentativa de reparação e de recriação desse mesmo objeto.

A este propósito ocorre-nos Hanna Segal quando a partir da obra de Marcel Proust e mais precisamente a partir de *Em Busca do Tempo Perdido* concluiu que o artista se vê

compelido a criar como forma de recuperar o passado perdido. Graças à sua arte, o artista poderá dar aos seus objetos uma vida eterna na sua obra, assim não mais temerá a morte, podendo transformar a arte numa defesa contra a angústia de morte, pela imortalidade dos seus objetos e, por fim, pela própria imortalidade do autor. No entanto, apenas quando a perda e o luto forem vivenciados e reconhecidos ocorre a criação. Ressalve-se que estes objetos perdidos não implicam necessariamente a morte, mas também as diferentes fases do desenvolvimento pelas quais o sujeito vai passando ao longo da vida e que naturalmente implicam diferentes lutos.

A autora pegou nos conceitos de Freud e, mais tarde, de Melanie Klein, acerca das ideias de sublimação e processos criativos, retomando a posição depressiva de Klein para fundamentar o seu pensamento. A posição depressiva é alcançada quando o bebê olha *A Mãe* e o pai, entre outros, como um objeto total e inteiro, um objeto integrado, constituindo-se pessoas reais. Os objetos perdem o lugar da parcialidade – bom ou mau – e passam a ser vistos como totais e completos. O objeto total constitui o núcleo de um ego integrado. Como consequência, desenvolve-se a ansiedade depressiva, que se pauta pelo medo de perder o objeto amado. Esta ansiedade vai ocupar o lugar da ansiedade sentida anteriormente, do medo do ataque do objeto, denominada por ansiedades persecutórias. A possibilidade de o objeto total amado se perder como consequência dos ataques destrutivos do passado dá origem ao sentimento de perda e culpa, bem como a um forte desejo de restaurar e recriar o objeto amado perdido dentro e fora do ego. É este desejo de restaurar e recriar que se constitui como suporte do processo de sublimação e criação futuras. Para que tal aconteça, é necessário que o ego primeiro tenha a capacidade de tolerar a ansiedade depressiva sem se desorganizar (Segal, 1993).

Segundo a autora, quando esta capacidade de restauro não se dá, o objeto interno e externo é sentido como perdido e destruído e a ausência de esperança ocupa um lugar. Para que o desenvolvimento aconteça, é necessário que o ambiente seja favorável, que impere o amor, que a confiança cresça e adolesça de forma a ser possível viver os sentimentos de perda, culpa e amor recriando as tentativas de reparação. Para Segal (1993) a posição depressiva seria a raiz a partir da qual nasce uma boa formação de símbolos, seria a renúncia a um alvo instintual, mas que unicamente poderia ocorrer mediante o processo de um luto, logo, o trabalho de luto e de dor seria então um ato criador, como refere a mesma autora em 1983, p. 260:

Abandonar um alvo ou um objeto instintual é uma repetição e ao mesmo tempo um reviver do abandono do seio. Pode ser bem-sucedido, como nesta primeira situação, se o objeto a ser abandonado pode ser assimilado no ego, pelo processo de perda e restauração interna. Sugiro que um objeto assimilado desta forma se torna um símbolo dentro do ego. Cada aspeto do objeto, cada situação que deve ser abandonada no processo de crescimento, dá origem à formação de símbolos.

Na sua investigação sobre os símbolos Segal enfatizou que a criação, bem como a elaboração simbólica de um tema, é a essência da arte, sendo que cada artista produz um mundo singular e próprio.

Mais tarde, a autora retomou o pensamento de Freud: a comparação entre o devaneio, o sonho, o brinquedo infantil e a arte como meios de expressar as fantasias inconscientes, partindo do pressuposto de que as diferenças seriam o sonho como a «via régia» para o inconsciente e o devaneio um movimento defensivo, mas racionalizado, tendo como fim tornar-se em algo de aceitável para o ego. Por fim, conclui que ambos podem evoluir e transformar-se em imaginação, sendo a base do jogo infantil e da arte. Ao brincar a criança projeta os conflitos tendo em conta a realidade; já a arte aproxima-se mais do ato de brincar do que o sonho ou o devaneio. A arte encontra-se inclusivamente para além do ato de brincar e envolve um trabalho consciente e inconsciente:

O artista necessita de uma capacidade muito especial para enfrentar os conflitos mais profundos e encontrar expressão para eles – para traduzir o sonho em realidade. Ele também alcança uma reparação duradoura na realidade, bem como na fantasia. A obra de arte é uma dádiva duradoura para o mundo – uma dádiva que sobrevive ao artista.

16

Não podemos deixar de sublinhar que a autora olha para a criação como um ato de procriação, isto é, considera a criação como um equivalente psíquico da procriação. Entende a criação como uma atividade genital bissexual, que, para acontecer, implica uma boa identificação com *A Mãe*, bem como com o pai nos seus aspetos criativos. Não esquecendo que

---

<sup>16</sup> Segal, 1993, p. 117-118.

a capacidade de lidar com a posição depressiva se constitui como a pré-condição tanto da maturidade genital, como da maturidade artística.

Dublovsky (1988, cit. por Giron, 2007) vem confirmar a teoria de Segal quando avaliou a vida sexual de Freud e constatou que este abdicou da sua atividade genital e procriação por volta dos cinquenta anos, período que coincidiu com o seu grande impulso criador na sua obra que se estendeu até à sua morte.

Parece-nos relevante abordar Donald Winnicott dado que deu continuidade às ideias de Freud e, em seu entender, postulou a existência da relação entre o trabalho criativo e o brinquedo infantil. Para o autor as origens da criatividade encontram-se no início do desenvolvimento, quando *A Mãe* e o seu bebé formam uma unidade. Neste tempo, *A Mãe* permite que o bebé tenha a ilusão de que ele é o criador do seio da *Mãe* (Winnicott, 1971/1975).

O autor postulou a relação entre o brinquedo infantil e a criatividade. Quando o bebé num primeiro tempo percebe que ele e *A Mãe* não são uma unidade, um só, o bebé através do uso da criatividade primária cria de maneira alucinatória a perda de fusão com *A Mãe*, através do objeto transicional, num espaço de tempo transicional, que durará até o bebé conseguir estabelecer verdadeiras relações objetais. É neste espaço que o bebé tolera a ausência da *Mãe* recorrendo por norma a um objeto que o acompanhará. O autor sublinha que estas experiências se perpetuam na criatividade, na apreciação artística, na vida imaginária, no trabalho científico, na religião e no sonho, ou seja, tudo o que resulta do domínio da sublimação (Winnicott, cit. por Dethiville, 2013). Assim, segundo Winnicott, a criatividade estaria ligada à experiência infantil.

Neste sentido, a nosso ver, a criação do objeto transicional ocorre aquando do primeiro indício de perda do objeto. O objeto é recriado para evitar a insatisfação ou a dor de que Freud falara quando enunciou os escritores criativos, referindo que só existe criatividade quando o homem se sente insatisfeito, quando sente a falta do objeto amado e desejado.

O prazer criativo assemelha-se, assim, ao jogo infantil. Existe um mundo interno subjetivo habitado por conflitos que a criança projeta no mundo real através do jogo; através do processo criativo o artista cria a obra de arte.

O fundamento do símbolo constitui-se na possibilidade que é dada ao bebé e à criança do gozo da ilusão da criação e da onipotência. A partir daqui diferencia-se o sujeito saudável e o sujeito que desenvolve o falso *self* para proteger o verdadeiro *self*, sendo que o homem saudável é criador, na medida em que é espontâneo, existindo a possibilidade de usar os

símbolos, ao contrário do falso *self*. Durante o período no qual o bebê começa a ter consciência da alteridade da Mãe e de que ele é um ser separado da Mãe, inscreve a ideia de um espaço potencial que Winnicott (cit. por Delgado, 2012, p. 81) define do seguinte modo:

a área hipotética que existe (mas não pode existir) entre o bebê e o objeto (A Mãe ou parte da Mãe) durante a fase de repúdio do objeto enquanto não eu, ou seja, quando chega ao fim o estado em que o bebê está confundido com o objeto.

Segundo a teoria Winnicottiana, o espaço potencial é determinante para o desenvolvimento do psiquismo e sobretudo para a vida criativa; é o espaço entre A Mãe e o bebê, precursor do espaço entre o indivíduo e o mundo, é um espaço sagrado, no qual habitam as experiências criativas individuais.

Se para o autor o ato de brincar é o paradigma da atividade cultural, logo, o objeto transitivo respeitante ao espaço potencial é o paradigma da obra de arte (Delgado, 2012).

Também Bion vem dar continuidade ao pensamento de Winnicott postulando a relação entre A Mãe e o bebê. Ambos reconheceram e salientaram a importância da Mãe do ponto de vista da realidade externa, bem como os movimentos de introjeção. Como tal, os conceitos de *holding* e de *preocupação materna primária*, de Winnicott, e os de *continente* e *rêverie*, de Bion, são semelhantes. No entanto, gostaríamos de sublinhar que o conceito de *continente*, de Bion, difere em alguns aspetos do conceito de *holding*, de Winnicott. O *continente* é interno, enquanto o *holding* é um estado mais transitivo entre o interior e o exterior, é sensorial. A ligação do continente e do conteúdo pode ser tanto integradora como destrutiva, enquanto o *holding* é sempre positivo e promotor do crescimento (Symington & Symington, 1997).

Bion (1962/1991) considera que o pensamento é composto por elementos *alfa* – que permitem a elaboração dos sonhos, a comunicação e a abstração – e pelos elementos *beta*, que não têm uma função elaborativa, mas sim evacuativa; não são acolhidos na mente, logo, são expulsos, como por exemplo os *actings*. Esta expulsão decorre através da identificação projetiva para dentro do corpo ou para o mundo. Os elementos *beta* não podem ser pensados e verbalizados, não transmitem o seu significado, mas podem ser transformados de forma a tornarem-se apropriados no ato de pensar. Para que tal aconteça, têm de ser submetidos à função *alfa*: transformam-se então em elementos *alfa* utilizáveis no ato de pensar e de sonhar. A mente

reúne, assim, as condições para se pensar e dar uma resposta aos acontecimentos emocionais, transformando a experiência emocional em pensamento e criação (Zimerman, 2000).

Bion (1967/1994) tem como pressuposto: a personalidade não se pode constituir sem que estejam presentes os elementos duais *continente* e *conteúdo* – mãe e bebê crescem num movimento dinâmico através da experiência de conter e ser contido – e que a identificação projetiva é um mecanismo essencial ao crescimento do aparelho psíquico. Esta dá conta da transformação em atividade de pensamento de dados dos sentidos até então não elaborados.

É a capacidade de *rêverie* ou função *alfa* materna que se traduz pela capacidade por parte da Mãe para dar significado às emoções primitivas insuportáveis (elementos *beta*) que o bebê projeta dentro dela. A Mãe fá-lo através da sua função *alfa* e tal depende da sua capacidade para manter dentro de si a experiência emocional do bebê intolerável, tolerando-a, processando-a e devolvendo-lhe de forma transformada e com um significado atribuído – os protopensamentos –, as impressões vividas pelo bebê em elementos representáveis – elementos *alfa*. Estes elementos ficam registados na memória e podem então ser utilizados no pensamento do sonho e na organização do pensamento simbólico pré-consciente. A capacidade da Mãe para devolver ao seu bebê as angústias transformadas atribuindo um significado ao que até então não tinha nome fornece à psique o material dos pensamentos, do sonho e da criação, bem como a possibilidade de despertar ou de adormecer, de ser consciente ou inconsciente, de recalcar ou usufruir a experiência emocional, de criar e recriar.

A relação de objeto para Bion (Ferreira, 2002) é um modelo para a análise do trabalho de ligação e transformação psíquica da função *alfa*. A personalidade desenvolve-se, a par com o estabelecimento de ligações afetivas, com os objetos concretos que a circundam. Entre o Eu e o objeto desenvolvem-se Laços de Amor (*L*), de Ódio (*H*) e de Conhecimento (*K*) progressivos. A atividade de Ligação e Conhecimento em particular implica que funcione um aparelho de pensar capaz de integrar os dados da experiência e dos sentidos.

O nascimento das concepções – o pensamento – é feito pela conjunção de uma preconcepção – de um bebê à espera de uma realização, do seio – e da sua aplicação no encontro com o objeto esperado. Por sua vez é habitualmente implícito neste tempo e espaço de espera o sentimento de frustração. Assim, o pensamento nasce da união de uma preconcepção com uma frustração. O não-seio, a ausência do objeto, transforma-se num pensamento. Segundo Symington e Symington (1997), o bebê tem uma experiência concreta de dor mental e de



frustração, tanto quanto o pensamento do não-seio frustrante, sendo este último sentido como não distinto da experiência dolorosa, ou seja, o pensamento é igual à coisa em si mesma, ao não-seio. O aparelho para pensar pensamentos desenvolve-se a par e passo com a capacidade de o bebé tolerar a frustração; ao invés, o psiquismo foge da criação de um pensamento e torna-se num mau objeto, numa coisa em si a expulsar, a evacuar. O excesso de identificação projetiva tem como função livrar o aparelho psíquico dos maus objetos internos, ocupando este mecanismo o lugar do pensamento.

Bion utilizou os conceitos de posição esquizo-paranoide e depressiva, interpretando-os como um movimento que vai da não integração à integração. O autor deu continuidade ao pensamento de Klein, postulando que a posição esquizo-paranoide e depressiva constituem uma etapa necessária à aprendizagem pela experiência quando se trata de integrar conhecimento. Considerou o desenvolvimento da função *alfa* um correlativo da passagem da posição esquizo-paranoide para a posição depressiva (Delgado, 2012).

Na conceção de Bion (1965/1982) todo e qualquer pensamento é uma metáfora transformada de uma pré-existente. Pensar é um universo em expansão constituído por uma cadeia simbólica na qual símbolos se ligam a outros símbolos, processo semelhante ao artista que cria a partir da recriação e da transformação do real. No entanto, quer no pensamento, quer na criação artística existem elementos não passíveis de serem transformados, que Bion designou *invariantes*. O ciclo de transformação tem início na coisa em si, ou seja, em O, sendo este último representante do incognoscível, a procura constante do amor à verdade, do cognoscível, sempre a partir do desconhecido, do incognoscível.

Bion (1970/1973) acrescenta um conceito ao pensamento artístico que designa por *alfa-dream-work*, o qual tem semelhanças com a ideia de fantasia inconsciente de Freud, algo que faz parte da mente e que está sempre em atividade e movimento. A capacidade de *alfa-dream-work* cria os elos associativos que a todo o momento estruturam a própria condição de pensar, abrindo espaços para novos pensamentos e criação. A mente é um universo em expansão, sendo a memória o futuro que se projeta no tempo e cria o seu próprio tempo. Com a memória recria-se o lugar do tempo e do espaço em que nos situamos.

É a própria mente que cria este *alfa-dream-work* porque está carregada de elementos *beta* muito sensorializados. São estes estímulos exteriores que ocupam a mente e provocam uma resposta que origina uma narrativa pessoal pela representação da palavra ou da imagem. É a

atividade mental que se efetua entre significante e significado (Amaral Dias *et al.*, 1996, cit. por Delgado 2012).

O autor considera a mente criativa como uma mente inquieta. Um número caótico de impressões passa durante a noite pelo cérebro e num segundo tempo organiza-se numa unidade de significação. O sonho será então o resultado do bombardeamento de traços mnésicos caóticos que se organizam num plano narrativo. Quanto mais criativo for o artista, mais sonhos e fantasias produz (Delgado, 2012).

«A personalidade criadora é de tal forma bombardeada com elementos *beta* que necessita permanentemente de utilizar uma função alfa para dar conta e ressignificar todas as experiências» (Amaral Dias, 2004, p. 28). Isto é uma personalidade com uma necessidade vital de traduzir e retirar energia aos elementos *beta* que advêm da percepção, através de uma função pensante, em elementos alfa suscetíveis de criarem narrativas, como se observa, em nosso entender, em exímios criadores ao longo da história.

Também Adrian Stokes, um adepto das teorias kleinianas afirma, que tanto na experiência estética, como na criatividade, existem elementos pertencentes à posição depressiva e à posição esquizo-paranoide, através de experiências que foram objeto de introjeção. O criador de qualquer obra de arte, evoca então, uma posição depressiva, mas também esquizo-paranoide, que adota através da expressão fusional com o seio da Mãe e o ataque mais sádico contra esse mesmo objeto (Stokes, 1961). Segundo o autor, existe sempre uma homogeneidade combinada em divergentes proporções, no sentido de alteridade do objeto, figurando assim na arte, as também reconhecidas expressões negativas, desde que exista um “*núcleo compensatório*” (Stokes, 1963). O “objeto mínimo”, à semelhança do espaço transitivo de Winnicott, é para Stokes (1963) um local psíquico simples, generalizado, quase sempre ideal, onde ocorre a grande maioria da obra de arte, e, onde o criador luta pela integração, advinda da posição depressiva.

Posto isto, a arte é uma tentativa de traduzir a fantasia em realidade, e como tal, difere do que se entende por sonho ou devaneio. Apesar disto, a arte carece de imaginação e, para o autor o processo de criatividade artística envolve processos de dor. O criador e a sua necessidade de criar não pode ser abandonada com facilidade, pois seria um abandono de todo o esforço artístico e como tal encarado como um fracasso e/ou um desastre (Stokes, 1965). Para o autor no início de qualquer trabalho artístico é necessário conter a agressividade e saber lidar com a

ansiedade com que se depara qualquer criador perante o início de uma criação. Após este momento, em que algo virgem passa a ser transformado, dar-se-á a necessidade de reparação seguindo Stokes (1965), o mesmo pensamento de Segal (1993) quando a mesma, refere que não existe arte sem agressividade, nem reparação. Já para Vicente (2005), a produção criativa é constituída enquanto linguagem do imaginário.

Também Ehrenzweig (1974), estudou os processos mentais e perceptivos envolvidos na arte, dando mais relevância à questão da criatividade. Atribuiu importância e relevo aos processos de percepção conscientes e inconscientes, ou seja, entre um estado consciente e um estado mais automático e espontâneo, lugar onde fica explícito a personalidade do artista. O autor abordou a questão da percepção profunda ou difusa que o artista utiliza para se guiar no seu processo de criação e afirma que, o processo de criação possui algumas fases, estando as mesmas relacionadas com a totalidade dos elementos que integram a sua obra de modo a chegar a um todo, a uma unidade. No entanto, contrariou o conceito de inconsciente proclamado por Freud, na medida em que considerou que o inconsciente e o consciente não são opostos, mas sim conceitos que intervêm na criação artística por meio de uma interação. Esta interação nem sempre é simples e explicável. Reforçou que o conflito entre os procedimentos de trabalho deliberados e espontâneos é verdadeiramente profundo, uma vez que, enquanto a atenção consciente do criador pode estar ocupada na realização da sua composição/representação, a par e passo, o seu inconsciente, através da espontaneidade, produz inúmeras inflexões que constituem o seu estilo pessoal.

O autor refere que no processo artístico, o criador abandona o seu modo consciente e racional de pensamento, e, dá um salto face ao desconhecido. Sublinha na sua teoria, acerca da psicanálise e percepção artística, que a obra criadora não é resultado de uma parte consciente da mente, considerando que através da nossa relação com a arte, alcançamos estados muito profundos do criador. Posto isto, refere que é impossível omitir o papel do inconsciente na compreensão estética, uma vez que, é uma parte intuitiva e espontânea do artista criador, sobretudo, porque deixa o seu cunho emocional e pessoal.

A criatividade é a capacidade de o criador transformar o caos produzido pela diferenciação numa ordem oculta, no processo inconsciente, de forma, a que possa ser compreendida. Neste sentido, a obra de arte ao receber as projeções fragmentadas da self do

criador, desempenha uma espécie de “útero retentor”, que as recebe e as consegue transformar, caso contrário originaria um verdadeiro caos (Ehrenzweig, 1974).

Para o autor o ego passa por três fases no processo criativo: (1) a fase esquizoide, ou a fase de criatividade e projeção, onde pode ocorrer a criação, na medida em que o artista projeta partes fragmentadas do seu ego na obra; (2) a fase depressiva, indiferenciada ou de captação inconsciente, onde o artista utiliza a percepção profunda e indiferenciada e vai articulando os diferentes elementos fragmentados, libertando-se dos mesmos, e produzindo o que Freud denominou de “sensação oceânica”. O artista fica imerso numa experiência distante da percepção corrente do espaço e do tempo, sendo a obra de arte o lugar possível de unificação e integração dos fragmentos; (3) a fase de re-introjeção, onde determinada parte da estrutura da obra, começa a entrar novamente em contacto com o ego do artista, a um nível mental mais externo e consciente, originando um processo de assimilação e integração entre a obra, o ego e criador.

O autor supracitado, referiu que ao alternar a sua visão superficial e profunda através das três fases em que se processa a criatividade, o ego tem uma função de equilibrar a mente do criador, solucionando e reconciliando os impulsos internos e estados do mesmo em oposição às exigências do mundo exterior. Estas fases que o autor utilizou para explicar a criatividade, relevam como a criatividade se encontra ligada à pulsão de vida (Eros) e à pulsão de morte (Thánatos), inatas a cada ser humano e partes integrantes de um funcionamento psíquico saudável. A nosso ver entende-se que a criação acontece a partir da pulsão de vida na luta contra a pulsão de morte.

Já Segundo Amaral Dias (2000a), o que a Psicanálise e a Arte têm em comum é a pesquisa da relação, da dimensão do homem quer com o mundo real, quer consigo próprio, o problema do vivido subjetivo e intrasubjetivo. Freud afirmou que o artista tem um «campo mais legítimo»; a vida interior e o jogo operam continuamente como «um precursor da ciência». A arte é sempre uma experiência subjetiva e mesmo o mais realista imprime à obra a sua dimensão interna.

O autor recorda Eça de Queiroz, quando menciona Pedro Luzes nos seus trabalhos acerca do escritor e nos mostra como existe uma implicação permanente dos conflitos intrapsíquicos do escritor em toda a sua obra. É essa mesma dimensão que permite o encontro entre a psicanálise e a obra de arte.

Quer dizer, a dimensão simbólica que o artista apesar dele próprio muitas vezes imprime à criação é o que permite ao psicanalista o efeito interpretativo e a reconstrução na grelha da linguagem do inconsciente do próprio discurso artístico. Eis porque só o verdadeiro artista pode ser “lido” pela psicanálise (...).<sup>17</sup>

Amaral Dias (2000) faz uma exposição dos mecanismos psicológicos em jogo na criação artística. Num primeiro momento fala da sublimação segundo Freud (1910/1969), como um processo económico e dinâmico que compreende um conjunto de atividades intelectuais superiores, que encontram a sua força na pulsão sexual.

Freud ao descrever o declínio do Complexo de Édipo explicou que seria após a interiorização do interdito, isto é, da lei do pai, que a pulsão sexual se torna suscetível de dessexualização. Quando este mecanismo é dominante na criatividade, implica que o artista teve um pai, recebeu uma herança, adotou-a e transformou-a. O artista ficou apto à compreensão triangular do mundo, eis então que coloca a arte no lugar do prazer e jogo, investimento de uma energia livre, desligada do conflito. O luto consciente ou inconsciente da imagem do pai reconhecido ou não como capital, observa-se em alguns artistas cuja obra só encontrou dimensão após a morte do pai. Segundo Auzieu (1975, cit. por Amaral, 2000a) artistas como James Joyce, Pascal e Proust só se tornaram criativos após a morte do seu pai.

Num segundo momento o autor introduz a idealização, como um mecanismo que encerra e reconhece em si mesmo o sentimento de falta e de incompletude. A criatividade surgiria como uma forma de reparação de uma ferida narcísica localizada na génese da vida psíquica.

Liga a criação à reparação de uma perda. Introduz a famosa carta de Roman Roland a Freud na qual se interrogava sobre esse sentimento de comunhão com todas as coisas por ele nomeadas de Sentimento Oceânico. Neste sentido a arte inscreve o mecanismo de recuperação de um Paraíso Perdido, como forma de ultrapassar a perda da unidade, como expressão do reencontro da plenitude primitiva, da fusão perfeita com o corpo da Mãe; e acrescenta que inúmeros são, os que perderam um dos pais na infância: Baudelaire, Poe, Dostoievski e outros, crianças abandonadas ou filhos ilegítimos: Francis Bacon, Rousseau, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo etc. (Amaral Dias, 2000a).

---

<sup>17</sup> Amaral Dias (2000), p. 73

A partir daqui entende-se a criatividade como um dos múltiplos elos entre a morte e o desejo de reparação. Reparação no sentido Kleiniano através do qual o aparelho psíquico restaura e se restaura dos danos causados no seu interior numa permanente luta contra a depressão e morte. É olhando para o passado, ainda que sem consciência que o artista é impulsionado a criar. Como podemos ler em Proust na obra *À la Recherche du Temps Perdu*: «Por exemplo ao tropeçar numa pedra revivo a lembrança de umas férias em Veneza, que em vão tentara antes recordar» (citado por Amaral Dias, 2000a, p.75). Proust cria obra de arte para dar vida permanente a estas associações de que chama de «fugitivas». Profere que é apenas o passado perdido, isto é, o objeto perdido ou morto que podem ser recuperados numa obra de arte.

Em jeito de conclusão, a criação não pode ser entendida com nenhum dos mecanismos em isolado. A criatividade é sempre um olhar para trás que se faz acompanhar de um sentimento inquietante, através de uma energia que o artista no momento de criação sente disponível para o Eu. Sobre o primado da sublimação, a criação protege o artista da angústia de separação, fecha a ferida narcísica inicial e recria o objeto perdido. Quando terminada a obra, os processos psíquicos acalmados de novo, podem recomeçar, nenhuma obra encerra um fim à necessidade de criação do artista. Há sempre um outro para quem o artista cria, já Picasso (s.d.) dizia ao seu biógrafo: «Quando começo um quadro há alguém que trabalha comigo. Quando chego ao fim, tenho a impressão de ter trabalhado sem ajuda» (citado por *idem*, p. 76).

Para o autor o maravilhoso do processo artístico será: O artista ressuscitou o objeto, reconheceu essa ajuda e simultaneamente dispensou-a. Toda a criatividade ainda que ocorra da angústia é sempre uma forma superior de prazer, pensamento e genitalidade. O objeto artístico supera sempre os conflitos internos sob uma forma elevada de comunicação e prazer. No momento da criação existe um sentimento de recuperação da unidade narcísica inicial, é a possibilidade de restaurar e reparar qualquer coisa no interior que se encontra sob uma forma incompleta e angustiante: «(...) A criação artística é um momento superior de saúde mental. E entendo saúde mental como a capacidade que o homem tem de estar em contacto com o seu mundo interior, psíquico e representacional» (Amaral Dias & Monteiro, 1989, p. 95).

O processo de criação será então uma tentativa do Eu, no meio do caos simbólico, diferenciar os símbolos cuja ressonância emocional permite exprimir a vida psíquica interior, ao contrário do delírio, no qual existe uma contaminação dos processos secundários, isto é, os

processos do Eu e da linguagem consciente ficam comprometidos pela simbologia do processo primário, do inconsciente. No delírio o sujeito fica aprisionado alterando a percepção da realidade em vez de se libertar, como na experiência do ato criativo (Amaral Dias, 2000a).

O processo de criação artística possibilita o acesso ao inconsciente e a mobilização de emoções e de processos inconscientes mais profundos, alargando as redes conectivas e de significados. A arte não é, está sempre a ser e a acontecer, porque provoca enquanto objeto artístico no outro diversas possibilidades de resignificação. A procura da experiência emocional é inseparável do processo criativo, ainda que o artista não tenha consciência durante a criação da obra (Crestana et al., 2014).

Neste sentido Delgado (2012) sublinha que o pensamento no processo criativo implica a desconstrução de opiniões e de teorias anteriores a par e passo do desenvolvimento de outras novas. Nesta situação o continente terá de ser dissolvido antes de ser reformado, comparando a uma pequena catástrofe psíquica. Deste modo, dá-se um movimento para a posição esquizo-paranoide (*SP*). As novas teorias são um movimento sintetizador que provêm da posição depressiva (*D*); logo, o esforço criativo poderá ser pensado como um processo entre a posição esquizóide-paranoide e a posição depressiva; entre a dispersão e a integração; entre o caos do processo primário e a elaboração do secundário, como traduz o excerto que se segue, no qual, queixava-se Gustave Flaubert (s.d.) numa carta a uma amiga escritora:

Falas dos teus desenganos: e se visses os meus! Às vezes não entendo como não me caem os braços de cansaço, como não se me derrete o cérebro. Levo uma vida austera, alheia a todo o prazer exterior, e alimenta-me tão só uma espécie de ira permanente, que me faz soltar lágrimas de impotência, mas que nunca diminui: amo o meu trabalho com um amor frenético e perverso, como um asceta ama cilício que lhe arranha o ventre.<sup>18</sup>

Delgado (2012) parte da seguinte hipótese: «o ato criador insere-se num objetivo de proteção/reparação face a uma ameaça interna, e para que a criação se realize é necessária a mobilização dos processos sublimatórios e da função continente» (p. 31).

---

<sup>18</sup> Arnheim, 1997, p. 283.

O autor privilegia três eixos fundamentais no processo criativo: sublimação, reparação e função continente.

A sublimação é um processo económico e dinâmico no interior da vida psíquica que contém um conjunto de atividades humanas superiores e intelectuais, partindo a sua força da pulsão sexual, sem relação aparente com a sexualidade. A obra criativa integra a possibilidade de superação de conflitos e traumas psíquicos ligados ao desenvolvimento por parte do artista, através dos processos de sublimação/simbolização. Já anteriormente à psicanálise, o termo sublimação foi transposto para o domínio da purificação moral. A pulsão sexual depura-se das suas componentes biológicas ligadas à reprodução da espécie e dirige-se para outros alvos elevados de ordem estética, intelectual, ética, religiosa e cultural; ou seja, de um alvo biológico procriador passa-se para um alvo culturalmente criador Anzieu (1979, cit. por Delgado, 2012). Em a *Moral Sexual Civilizada* (1908) Freud escreveu:

Esse instinto coloca à disposição da atividade civilizada uma extraordinária quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: a sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de sublimação.<sup>19</sup>

A idealização será um mecanismo que contem *a priori* um sentimento de incompletude e falta. A criatividade seria então uma forma de reparação narcísica de acordo com o pensamento de Klein (1929/1996 cit. por Delgado, 2012), que atua como um mecanismo eletivo, através do qual a mente restaura os danos causados na luta permanente contra a depressão e a morte. É sempre olhando para o passado, num processo inconsciente, que o artista é compelido a criar.

A criação, como a própria palavra indica, é o ato de mudança, transformação e destruição de antigas combinações e de novas possibilidades mentais, ou seja, é o ato de recriar. O autor pensa que a função psíquica que permite a realização dos fenómenos mentais sem perigo de catástrofe é a função continente de Bion (1962/1991).

Para Delgado (2012) o processo criativo manifesta facilidade de relaxamento do controlo consciente do Ego de forma a permitir a comunicação com outros níveis de consciência mais

---

<sup>19</sup> Freud 1908/1969, p. 174.



primários, ou seja, com outras formas de percepção, sensibilidade e pensamento. No Eu criativo os processos terciários têm como função permitir a troca entre os processos primários e secundários do pensamento, a comunicação entre o dentro e o fora. Para tal é necessária a existência de uma flexibilidade criativa, a qual é possível pelos processos pré-conscientes. A oscilação entre os fragmentos e o todo, bem como a tolerância a alguma desintegração psíquica, reconhecendo sempre o sujeito a realidade interna e externa, sem recorrência instintiva a mecanismos de defesa primitivos e onnipotentes, são essências para o esforço criativo, artístico e científico.

Segundo Ariett (1976, cit. por *idem*), o processo terciário seria uma combinação especial entre o processo secundário e primário. O processo terciário conciliaria o mundo interno e o mundo da matéria, o racional e irracional, enriquecendo e expandido o artista, exprimindo a capacidade de o criativo fundir o sonho e a realidade. O artista afasta-se da realidade porque não renuncia os seus impulsos, mas encontra o caminho de retorno do mundo imaginário para a realidade.

O trabalho de simbolização/sublimação é, então, uma atividade de ligação e de transformação das representações; da transformação da representação da coisa em representação de palavra, ou transformação de elementos *beta* em elementos *alfa* como a busca da verdade última, de modo a transformar todo um complexo inorganizado de representações e afetos numa linguagem escrita, verbal, plástica, musical ou outra.

A criação é, então, um olhar para trás, para um sentimento interior de inquietude e desassossego, transportando uma energia que o artista no momento do ato criativo sente disponível no plano do ego. Logo, o processo criativo seria uma tentativa de o Ego, no meio do caos simbólico ligado ao processo primário, discriminar os símbolos cuja ressonância pessoal permitem ao artista exprimir a sua vida interior (Delgado, 2012).

Lacan (1959-60/1997) retomou as três formas clássicas do processo sublimatório – arte, ciência e religião – e expôs o facto de o vazio ser determinante para todo e qualquer tipo de sublimação e de criação. A este respeito, Lacan enunciou que a arte se organiza em torno do vazio, como resposta ao mesmo; a ciência pela rejeição do vazio, num ideário do saber absoluto; e a religião pela tentativa de evitar o vazio

Uma «vontade», segundo Willemart (2009), deve reproduzir a escrita já outrora escrita num outro lugar. Uma vontade de poder que tem como fim reunir a escritura, o pensamento com

essa mesma vontade. É um mecanismo semelhante à relação escravocrata do superego com o ego, como se de uma exigência de tratasse. Ou uma outra hipótese colocada pelo autor: a de que a escrita se dá na construção, no encontro de palavras, ideias, cores, linhas e espaços. Do ponto de vista da psicanálise, as duas opções implicam uma ligação de duas atitudes determinantes quanto ao gozo: a atitude feminina que pressupõe a escuta e a atitude masculina, ou de ação, ambas movidas pela pulsão de escrever. A primeira opção subentende a obediência a uma musa; a segunda subentende a inserção do escritor no contexto cultural, nacional ou mundial, ou lacanianamente falando, uma introdução no simbólico. A primeira opção seria a romântica: o escritor escreve ao sopro do vento, longe da cultura e da comunidade; a segunda, mais coerente com o mundo pós-contemporâneo, é mais laicizada, sem deuses, nem anjos, nem musas – é terrena. Em nosso entender a vontade enquanto o desejo de criação e recriação.

Já quando os escritores se questionam no que diz respeito ao que desencadeia o trabalho de criação, as respostas podem ser muito diferentes.

Valéry enunciou que «os verdadeiros deuses são as forças ou potências da sensibilidade (o Medo, a Fome, o Desejo, os Males, o Frio etc.) e que todo um trabalho se faz em nós sem nosso conhecimento (...) o nosso estado consciente é um quarto que arrumam em nossa ausência». Pascal Quignard referiu: «Não sei muito bem o que faço»; Ricoeur, comentando Proust, disse que «a obra de arte considerada na sua origem não é o produto da arte mas das palavras, mas ela o antecede, e deve ser descoberta; a esse nível, criar é traduzir» (Willemart, 2009, p. 100).

Também Miguel Ângelo enunciava que o artista apenas se limita a esculpir a pedra para dela retirar a forma – a escultura –, pois a obra já existe – «Para Miguel Ângelo, a escultura estava já no bloco de pedra, havia só que fazer com que ela saísse dele» (Néret, 2003, p. 86). As paixões atormentaram sempre a vida de Miguel Ângelo, num turbilhão semelhante ao de Dante. No pintor, a paixão e a criação tem origem no mesmo fogo: «O que constitui a minha substância é o que me abrasa e me inflama, pois que é desejável que viva daquilo de que os outros morrem...» (Miguel Ângelo, citado por Néret, 2003, p. 7). A aliança entre a sensibilidade feminina e a força de Hércules faz-se sentir na sua obra, a luta entre o movimento e a matéria, estática por definição. Juntou assim uma dimensão psicológica à perfeição da sua escultura, jogando com o contraste entre o lado direito, calmo, e que se encontra sob proteção divina; e o lado esquerdo, mais vulnerável, exposto às potências do mal, segundo a distinção moral própria

da Idade Média. Desta dualidade do amor pela beleza do corpo, bem como da alma, nasceram o sofrimento e a criação, forças estas que impulsionaram toda a sua obra (*idem*).

Jacques Rivière (cit. por Willemart, 2009, p. 62) sublinha que:

A aventura, é o que advém... o presente não sai do passado (...) o sentido da obra muda na medida em que cresce (...) nunca é o passado que explica o presente, mas o presente que explica o passado (...) o que acontece modifica sem cessar a intenção e o alcance do que aconteceu.

Lacan (cit. por *idem*, p. 62) pegou na mesma ideia: «O futuro se fará de antecâmara para que o antes possa tomar o seu lugar.»

Note-se que na criação existe uma vontade sustentada por um plano, vontade e gozo. O excesso de prazer aliado à paixão da escrita e, por consequência, ao sofrimento da paixão, como já prefaciava o grande poeta Luís Vaz de Camões – «Amor é fogo que arde sem se ver». Antes de mais, toda a criação é procriação. Se às dores do parto sucede o êxtase de ter dado à luz um ser, toda a criação deverá realizar-se na alegria, ainda que a melancolia, a dúvida ou a angústia antecedam o entusiasmo de ter vencido. Bergson (citado por Huisman, 2008, p. 88) afirmava que «a alegria anuncia sempre que a vida teve bom êxito, que ganhou terreno, que alcançou uma vitória; em toda a parte onde há alegria há criação; quanto mais rica a criação mais profunda a alegria».

Veja-se *A Sibila de Delfos* (1509) desenrolando um pergaminho e olhando a multidão para o ler; assim como *O Dilúvio* (entre 1508 e 1512), de Miguel Ângelo, obras de expressão e força transcendentais. Ao olhar-mos *O Jardim de Crivelli* (1991) ou *As Dançarinas Avestruzes* (1995), de Paula Rego, entre outras obras sublimes, do ponto de vista formal encontramos semelhanças, pela força, corpo, beleza pagã, uma brutalidade material e um idealismo sereno, dois mundos inimigos que se encontram e enfrentam, num misto de grotesco que nos prende. As forças opostas representativas do seu sofrimento, mas também da sua grandiosa dimensão criadora. Um diálogo entre *Eros e Thanatos*.

Com *O Juízo Final* (entre 1535-1541) a história da arte ficou marcada, já nada voltou a ser igual. Miguel Ângelo ilustra na sua obra colossal o naufrágio de uma civilização, de uma humanidade atormentada e dolorosa que viu desconstruir as suas certezas intelectuais e morais e que aguardava com temor o cumprimento da promessa da ressurreição dos justos, sob a

proteção de Cristo, ao mesmo tempo juiz e redentor, na perturbação do fim dos tempos (Néret, 2003).

Janson (2007) enuncia que o processo criador comporta traços longos e extensos de rasgos de imaginação e que o artista dá forma no material das suas inúmeras tentativas. A imagem mental começa a ser nítida quando existe a representação do primeiro traço, tornando-se parte fixa da imagem; o resto ainda por nascer mantém-se fluído e, cada vez que acrescenta um traço novo, dá outro salto na imaginação e integra-o na sua imagem mental em constante crescimento. A execução para o autor é um nascimento, porque a realização de uma obra de arte é alegre e dolorosa, cheia de descobertas; talvez por isso a criatividade seja um conceito reservado à Divindade, pois só a ela era permitido dar forma material a uma ideia. Os esforços dos artistas lembram a criação tal como é referida na Bíblia, mas só quando Miguel Ângelo descreveu melhor do que ninguém a angústia e a glória da experiência artística e falou em «libertar a figura prisioneira do mármore» é que o homem percebeu a Criação no sentido bíblico.

Mais tarde, com *Les Demoiselles d'Avignon* (1907–1907), de Picasso, um dos quadros mais importantes do século XX, dá-se outra rutura na arte. Também Rego vem subverter a arte cristã com as oito telas que representam o ciclo da vida de Virgem Maria; e o mesmo se verifica na elaboração da temática de *O Crime do Padre Amaro* (1997-1998).

Em modo de conclusão, a Criação surge então como meio de libertação das amarras que habitam no artista. Por que razão uns encontram a saída criativa e outros adoecem? Talvez a resposta se encontre numa fase muito precoce da vida. Por que razão uns simbolizam e sublimam como resultado da mobilização face à frustração, em função da capacidade continente do psiquismo de acolher e transformar no aparelho mental os produtos psíquicos e outros não? Deixamos esta questão em aberto.

A criatividade será então de acordo com diferentes autores uma continuação do jogo infantil, no qual habita um espaço potencial enquanto percussor de experiências criativas. Um processo inconsciente de procura e reparação de um objeto perdido. Sobre o primado da sublimação a criação protege a angústia de separação, restaura a ferida narcísica através da recriação do objeto perdido transformado em obra de arte. Entre a natureza defensiva das angústias insuportáveis e a reparação narcísica; entre o movimento de dispersão e integração acontece o processo de criação como defesa da angústia de morte, de perda, de castração ou de outrem

A nosso entender a criação será o lugar de um continente, o qual abriga a dispersão e integração psíquicas e que através da função alfa o artista cria e recria a sua “vontade”, o seu desejo na procura do sentimento “oceânico”, da unidade. A obra de arte constitui-se enquanto palco do mundo interior do criador.



## Capítulo II

### Espaço potencial e encontro estético

*A obra criada situa-se, na realidade, entre o observador e a  
criatividade do artista.<sup>20</sup>*

Winnicott

*A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado<sup>21</sup>*

Marcuse

*A arte torna possível uma relação entre os deuses e os homens ou entre os indivíduos e o coletivo (a  
tribo, o povo, a nação)<sup>22</sup>*

Townsend

No presente capítulo tecemos algumas considerações teóricas e diferentes perspectivas quanto ao encontro/impacto estético, à luz da Psicanálise e das Ciências Sociais e Humanas e, com menos incidência, da Psicologia Fenomenológica e da Psicologia do Desenvolvimento, ainda que, considerámos relevante o contributo destes modelos, pelos estudos realizados sobre a temática em investigação.

Os movimentos artísticos que surgiram no século XX, como o cubismo, surrealismo, abstracionismo, expressionismo, entre outros, promoveram uma maior participação do espetador na apreciação da obra de arte, quer pelo recurso à ambiguidade, às formas abstratas, à dominante linguagem primitiva próxima da narração onírica e/ou à reduzida estruturação, entre outros aspetos, levando à transformação de uma conceção fechada e rígida, quase unilateral,

---

<sup>20</sup> Donald Winnicott, 1971/1975, in *Jeu et réalité. L'espace potencial*, p. 97.

<sup>21</sup> Herbert Marcuse (2007), retirada da obra *A Dimensão Estética*, p. 66.

<sup>22</sup> Dabney Townsend, (1997), p.174, presente na obra *Introdução à Estética*.

para um objeto interativo que está dependente da interpretação do espectador, favorecendo consequentemente o encontro estético (Oliveira, 2008).

Desde o período em que nasceu uma reflexão manifesta sobre a obra de arte e os artistas tal reflexão começou a chamar-se *estética*. A estética apropria-se da obra de arte como um objeto de apreensão sensível em sentido lato. Esta apreensão é, então, a vivência, fonte decisiva para a fruição da arte, mas também para a sua criação (Heidegger, 2007).

Segundo Delgado (2012), o encontro estético é constituído pelas experiências sentidas pelo sujeito aquando do contacto com a obra de arte, sejam elas positivas ou negativas, e transporta sempre consigo uma carga emocional significativa. O autor também sublinha que o encontro com o objeto artístico mobiliza processos psíquicos e interativos que valorizam e transformam o sujeito. Um encontro, uma partilha, um diálogo próximo da noção de *rêverie* traz consigo o mundo diurno e noturno de fantasia e percepção, induzindo o recetor a uma experiência de ilusão. O artista constrói a obra de forma a conduzir o público a *com-partilhar* a experiência emocional e estética.

A relação entre o espectador e a obra de arte poderá estabelecer uma rede de inter e intra relações marcada pela comunicação e pela criação de um campo intersubjetivo onde coexistem e se tocam partes do observador e da obra de arte. O conceito de *estética da receção* sublinha o carácter interpretativo da experiência de leitura ou de apreciação de um quadro convertendo o recetor num cocriador da obra literária ou plástica (Eco, 1962/1989, citado por Delgado, 2012).

De acordo com Delgado (2012), na relação entre o recetor e a obra de arte o objeto artístico restitui os seus atributos de objeto potencial no sentido winnicottiano. Recria-se um espaço potencial entre o sujeito e a obra, um processo psicológico dialético, no qual possam ser produzidos significados pessoais revelados por símbolos. O espaço intersubjetivo (espaço potencial) é um espaço de abertura e de amplitude entre o indivíduo e o objeto e é possível pela relação estabelecida entre o sujeito e objeto. Winnicott referia que desde o nascimento o confronto entre o que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente percebido acompanha o sujeito. É entre o percebido e o percebido, o objetivo e subjetivo, entre o mundo interno e o mundo externo, que vive uma outra relação com determinados objetos, que o autor denomina *objetos transicionais*, constituindo um terceiro campo relacional e intermédio. Esta vivência transitiva infantil deverá permanecer na vida adulta; os objetos transicionais integram o espaço da ilusão, do jogo, da imaginação e da criação, o lugar de iniciação do vivido cultural:



(obras) quando fisicamente concluídas, as obras de arte apresentam-se “abertas” a uma procriação contínua de relações internas que o fruidor (espectador) deve descobrir e escolher no momento em que percebe a totalidade dos estímulos (...) <sup>23</sup>

A forma compreende-se quando entendida como ato de comunicação de pessoa para pessoa; é memória concreta do processo formante e da própria realidade formadora. O estilo é o modo de formar, pessoal, singular e característico. O que o artista deixa na obra coincide com o seu estilo, logo, com o modo como a obra é formada: é o seu cunho. Compreender a obra é possuir a pessoa do criador feita objeto físico. O artista mostra-se na obra enquanto modo; forma na obra a sua experiência, vida interior, pensamentos, costumes, sentimentos, a sua reação ao mundo e o seu ambiente. Ao dar vida a uma forma o artista torna-a acessível às infinitas e inúmeras interpretações possíveis, a obra fecunda-se (Eco, 2011).

Compreende-se assim que, segundo o autor, a obra de arte na sua génese constitua um facto que necessita de ser comunicado. Quando o artista cria, fá-lo sempre com a intencionalidade do ato comunicativo que precisa de ser interpretado e assim integrado, completado por uma contribuição de quem a frui: «(...) Não há nada menos científico do que pretender ignorar a presença de fenómenos ainda não inteiramente definidos» (Eco, 2011, p. 51).

O encontro estético é concebido como a(s) experiência(s) que o sujeito sente, quando entra em contacto com a obra de arte. Esta constitui-se como uma vivência marcante ao nível emocional, quer seja de forma positiva, evocando o belo e harmonioso, ou negativa, pelas representações psíquicas do feio, ameaçador e estranho, uma vez que são elaborados significados. A experiência estética abraça assim um conjunto de sentimentos que permitem ao sujeito e espectador da obra de arte, a certeza de ter encontrado algo, como um sentido, um significado ou um objeto Olivença (2008).

Neste sentido, a arte deve ser compreendida numa perspetiva interativa, dialética e contextualizada, atribuindo toda a importância social e histórica de cada sujeito, uma vez que mais importante que saber o que é a arte é compreender como é que os sistemas simbólicos que a compõem (Rodrigues & Coimbra, 2012) podem ou não originar um diferente impacto estético ao fruidor da obra, originando a possibilidade de recriar essa mesma obra de forma pessoal

---

<sup>23</sup> Eco, citado por Delgado 2012, p. 89.

(Fairbairn, 1938). Este processo simbólico, de acordo com Lima (2000) substitui e retém a ação no real, contribuindo para que esta se estenda no tempo e desta forma possibilite uma reorientação dos processos perceptivos e cognitivos do sujeito, alterando eventuais possibilidades de intervenção na realidade. Toda a obra de arte pressupõe assim uma transferência potencial ou virtual, onde o artista coloca a sua obra à exposição da simbolização de alguém, isto é, é importante que alguém a receba e torne a experiência emocional em experiência estética (Pinheiro, Dias & Rosa, 2009).

Neste sentido, a arte pode ser compreendida numa perspectiva interativa, dialética e contextualizada. Esta relação dialética e interativa entre a pessoa e a obra de arte deve-se a um conjunto de significados relacionados com as vivências de vida e/ou humanas de cada um, dado que a nossa visão e percepção é fortemente influenciada pelo ambiente sociocultural e pela nossa experiência (Lukačiková, 2010). Na realidade, o contexto cultural tem sempre uma certa relevância na forma como rececionamos a arte, uma vez que influencia fortemente a nossa identidade e o modo como nos relacionamos e comunicamos com as obras de arte (Lopes, 2000):

Segundo Bourdieu (1968, 1984), os fatores sociais influenciam em larga medida a sua relação com a arte e as instituições artísticas, ou seja, para o autor, a classe social dos indivíduos é uma dimensão privilegiada nas desigualdades encontradas num encontro com uma obra de arte. Referencia ainda que a percepção artística está condicionada por um mecanismo ativo de compreensão, onde os indivíduos com maior nível de educação, escolaridade, não têm qualquer dificuldade no ajuste entre os códigos das obras de arte e os códigos de observador – intencionalidade do autor. O artista constrói a obra de forma a conduzir o público a *compartilhar* a experiência emocional e estética (Delgado, 2012). Como sublinha Segal (cit. por Fuller, 1983) a experiência estética não é apenas uma experiência de prazer e deleite; e nunca é acabada na perfeição. O recetor receciona a obra num diálogo inconsciente e promove a sua finalização. Neste sentido, o processo complexo e de transformação de uma obra de arte, por parte de um observador quando interpreta a tela, transformando-a e dando-lhe um significado. É uma obra da mente do espectador (Fróis, 2011), uma vez que a mente e a arte estão intimamente conectadas, sendo que a arte potencia e permite o desenvolvimento de competências dos indivíduos (Fróis, White & Silva, 2013).

Barroso (2004), refere que numa experiência estética, a sensibilidade e o gosto de cada sujeito no encontro com a obra de arte é resultado de um processo de socialização, ou seja,

quando um indivíduo exprime o seu gosto por uma obra de arte, revela ao mesmo tempo a cultura em que foi formado – padrões culturais, tipo de sociedade, raça, época, padrões culturais. As obras de arte são assim para o autor produções simbólicas que expressam os valores culturais. Já em 1996, DiMaggio, referencia que diferentes classes sociais determinam diferentes preferências ao nível da cultura, embora evidencie que a socialização familiar e/ou primária, não é o único contexto que influencia estas preferências, mas também outros contextos sociais e a interação entre eles. Nick Prior (2005), também incide que as diferenças ocorridas entre indivíduos no encontro com a obra de arte, não ocorrem somente pela dimensão cultural, mas também de outras variáveis, como sendo a idade, o género, a etnia, os fatores psicológicos, originando uma visão mais diversa e fluída. Outros autores, (Belfiore & Bennett, 2007) evidenciaram ainda que o tipo de respostas em relação à obra de arte, varia consoante as normas sociais que estão em vigência num determinado tempo específico, aquando do encontro.

Cada época proporciona a criação de fatores tanto para o criador da obra de arte, como para o espetador da mesma, que determinam a formação de padrões e/ou critérios de beleza aos indivíduos na sociedade, inseridos num determinado contexto sociocultural. Ou seja, a arte pode assumir a condição de expressão tanto de um mundo interior, como de um mundo exterior, influenciado por um meio e contexto sociocultural e de vivências, quer do artista, como depois do recetor no encontro estético. Atualmente nas sociedades descritas como contemporâneas e capitalistas, apenas um restrito número de indivíduos ou específica classe social, participa artisticamente e possui valores estético (Barroso, 2004).

A experiência estética, abraça assim um conjunto de sentimentos, que permitem ao sujeito e espectador da obra de arte, a certeza de ter encontrado algo, como refere Olivença (2008) “um sentido, um significado ou um objeto”. Tudo isto alude ao que Bion (1962/1979) descreveu em relação à formação de símbolos e de conhecimento, isto é, para existir simbolização, é necessário existir uma transformação em relação ao desconhecido “a coisa em si”, sempre com origem na experiência emocional que levará à criação dos elementos alfa, isto é, de pensamento. Tudo isto proporciona que alguns encontros com determinados objetos estéticos, apresentem a possibilidade de criação, desenvolvimento e transformação no indivíduo, sobretudo pela vasta rede de relações objetais possíveis em cada ser humano (Olivença, 2008).

Para a mesma autora, o encontro entre a obra e o espectador, existe na junção de duas partes, isto é, dois elementos que interagem entre si, que dialogam e que dão liberdade à

transformação – de partilha/ interceção ou de oposição/choque –, através de divergentes processos psíquicos e interativos. O espectador não é passivo, na medida em que a experiência estética, é, por si só, um verdadeiro trabalho psíquico, onde se sente, experimenta ou contempla os traços e/ou inscrições vincadas no processo que as criou (Pinheiro, Dias & Rosa, 2009).

Posto isto, o impacto estético de uma obra de arte, abre no ser humano, um canal direto de comunicação com as suas experiências mais precoces no tempo e espaço, uma vez que consegue frequentemente fazer, com que o sujeito vivencie sensações originais e que entre em contacto com o que existe de mais autêntico (Pinheiro, Dias & Rosa, 2009). Assim sendo, todo o objeto estético é intencional. Tanto o objeto estético como a experiência estética inscrevem experiências que permitem ao homem tomar parte de algo mais significativo, elevado ou de maior valor. A receptividade à experiência estética é condicionada pela singularidade de cada um e pelo modo como se estabelece a comunhão com a obra e o criador (Townsend, 1997).

Para Stokes (1961) a resposta estética é semelhante à sensação de um sonho. O autor referiu que a apreciação de uma obra de arte é uma forma de reconhecimento; a apreciação estética, constitui em si mesma um problema, - o de conter e reconhecer – a sensação de sonho. Segundo o autor a experiência estética é transformada em forma de arte, servindo de modelo para a mentalidade estética através de dois sentidos: o objeto estético como em coisa em si; o objeto estético como processo criador de símbolos. São estes processos que possibilitam ao espectador o sonho, primeiro observando-o, e à posteriori dando-lhe um significado.

A obra de arte é postulada como uma individualidade, dando origem a um objeto estético autossuficiente, autêntico e, onde existe lugar para o real e o perfeito. Tudo isto culmina numa figuração do próprio ego, em que o objetivo final e a função principal da arte são a reconstrução e restauração da totalidade do objeto, que é exterior e autónomo, independentemente de quais sejam as compulsões e/ou desintegrações (Stokes, 1963). O artista deve ter uma boa relação com a sua obra. Se o autor souber relacionar-se com a sua obra com liberdade, também a obra poderá ser assim sentida por quem a frui (Ehrenzweig, 1962).

A experiência estética é o coração da vida psíquica, a essência do homem; o acesso à coisa em si, à verdade última (*O*), possível pela intuição. Esta resulta da experiência estética, sobretudo dos fenómenos suprassensíveis, isto é, fenómenos para além dos pensamentos, impressões sensíveis e/ou conceitos, na medida em que ultrapassam a lógica e a razão (Meltzer,

1995). O autor considera que a experiência emocional da incerteza, é o motor do pensamento e da capacidade criativa.

Partindo deste pressuposto, e considerando que a capacidade de viver a incerteza e tolerar a dúvida poderá levar a um conjunto de reações divergentes em cada um de nós, o conceito de conflito estético, como conflito da condição humana, torna-se crucial e determinante no desenvolvimento emocional de cada um.

Partindo das conceptualizações Bionianas acerca do período estético, Meltzer descreve a experiência emocional e o objeto estético como sendo complementares. Para o autor, o objeto da experiência emocional estética (representação interna e mental da *Mãe*), comporta tanto o belo como o sublime. Assim a figura materna, enquanto objeto estético, é bela e ao mesmo tempo existe como conflito estético, uma vez que *A Mãe* é considerada excessivamente bela no seu grandioso, enigmático e insondável interior, tornando-se sublime.

Meltzer (1986), na sua obra intitulada *Studies in Extended Metapsychology*, menciona e reforça que é a Melanie Klein que devemos esta noção de beleza materna. Não somente uma beleza exterior – do corpo da *Mãe*, mas sobretudo uma beleza interior e profunda – o mistério do interior que abarca os seus conteúdos desejáveis, despertando no bebé, o desejo de conhecer e alcançar o corpo da *Mãe* revelando-se o mesmo, tão importante quanto a ânsia pelo alimento/leite desta. É neste sentido que Meltzer valoriza a teoria de Bion, aquando da sua ênfase sobre o desejo e interesse do bebé, não somente no corpo da *Mãe*, mas fundamentalmente no conhecimento da sua mente e dos seus conteúdos.

O autor fala-nos ainda do impacto e conflito estético, sendo estes, resultantes de sentimentos que são despertados aquando da gestação e do período do pós-nascimento, ou seja, para Meltzer (1995) o encontro do bebé com a figura materna, desencadeia no recém-nascido um conjunto de sensações e sentimentos, como medo, intensa dor mental, admiração e uma genuína alegria. E, mais do que uma experiência traumática, é uma experiência emocional, «*A Mãe* ordinariamente bela e devota que segura o seu bebé ordinariamente belo, e ambos se perdem no impacto um do outro» (Meltzer, 1999, p. 23). Este contacto com o «admirável mundo novo» preenchido de sons, cores, toques, cheiros e afetos provoca no bebé tanto uma sensação de maravilhamento extático, como de aversão total, quando confrontado com o mundo intrauterino de onde foi «expulso», elevando toda esta vivência à experiência emocional estética.

Em 1984, Meltzer afirma que a experiência emocional não é dissociada da experiência estética, na medida em que são equivalentes. Ambas consistem no encontro entre a beleza e o mistério, o que faz surgir um conflito entre os vínculos positivos e negativos: amor (*L*), ódio (*H*) e conhecimento (*K*).

Neste sentido, o conflito é estimulado pela beleza do mundo, na sua representação primária, que se traduz pelo rosto materno, olhar maravilhado e deslumbrado da *Mãe*, e pelo seio que alimenta o bebé. Todavia, é também criado pelo impacto das formas externas manifestas, e sobretudo, pelo estado mental preenchido de dualidades internas, ambíguos e profundos sentimentos, atitudes e intenções do objeto de ligação. O recém-nascido vê-se assim, acordado de emoções apaixonadas de amor, ódio e conhecimento em relação ao interior do seu objeto de ligação; a figura materna. A *Mãe* é para o bebé um objeto de interesse imensurável e avassalador que o «ataca» com experiências emocionais de elevada e intensa qualidade, tornando-se maravilhosa para o bebé (Meltzer, 1988).

Posto isto, o conflito estético é desencadeado no bebé, não pelos sentimentos de prazer que obtém em relação à beleza da *Mãe* – o seu corpo acessível ao mundo sensorial –, mas pelo confronto e contraste que estes lhe provocam, sobretudo os de aversão, que inscrevem o significado dos comportamentos da *Mãe*: aparecimento *versus* desaparecimento; alterações da expressão do rosto e linguagem *versus* impossibilidade de conhecer o mistério, que a mesma lhe está a fazer vivenciar, no seu interior e mente, provocando-lhe a dor da incerteza. A experiência emocional do bebé, é assim composta por elementos contrários. O bebé necessita de cultivar a sua capacidade de pensar e de imaginar – imaginação criativa – de modo a solucionar os seus enigmas, mistérios e dores, entrando em contacto com a figura materna *unheimlich* – estranha e não familiar, de modo a torna-la *heimlich* – familiar.

Para Meltzer (1988), a responsabilidade do conflito estético, não está somente na impossibilidade do bebé apreender a sublime e enigmática mente materna, nem na sua beleza, com a qual entra em contacto através do mundo exterior, mas sim, no encontro entre estas duas realidades; tornando-se assim um conflito entre o belo – beleza materna – e o sublime – interior enigmático. A *Mãe* maravilhosa torna-se misteriosa aos olhos do bebé, sobretudo porque a sua beleza «perfeita» contrasta com a «imperfeição» do bebé em entrar em contacto com o mundo materno. Esta incerteza constituindo-se numa certeza, torna-se o elemento fundamental do conflito, e é a qualidade indecifrável do objeto, que se torna ou não, o elemento trágico da

experiência, na medida em que nalguns casos, este mistério e incerteza, poderá provocar temor e/ou até mesmo terror.

Meltzer refere ainda, que o belo ao ser considerado portador da verdade, do «novo mundo», aciona o conflito estético. Posto isto, é necessário conceber no juízo estético do belo, uma estreita vinculação com a formação dos conceitos e do conhecimento, um juízo verdadeiro. O sublime, por outro lado, acarreta um juízo lógico, que se torna determinante na avaliação do objeto por parte do sujeito, constituindo-se esta presença invasiva na imaginação, ou seja, um corte na harmonia serena da contemplação estética. A esta desarmonia que ocorre em relação ao sublime, Meltzer (1988) justifica como a incapacidade da imaginação lidar com a realidade.

Entendemos que este desequilíbrio ocorre no sublime, por incapacidade da imaginação em lidar com o impacto estético do belo, cria uma catástrofe e desfaz as prazerosas formas, explodindo todo o fluxo da estrutura cognitiva; daí, que toda a experiência emocional tenha como base a combinação ou combinações entre amor, ódio e conhecimento. Quando existe uma intolerância a este impacto, coexiste também uma intolerância ao belo, levando a uma reorganização que não se observa como nova, mas sim de engano, de não-aceitação da verdade da nova ideia. Tudo isto levará a um conflito estético. O belo embora não seja a coisa-em-si, incognoscível e inacessível, a verdade última da coisa-em-si «0», mas na realidade, o objeto estético, aproxima-se desta verdade, despertando assim, o medo no psiquismo, inversamente à possibilidade do sujeito conseguir contemplar a verdade. Para o autor, a visão do belo causa uma angústia ao sujeito, não pelos seus atributos estéticos, mas pelo que deixa transparecer na verdade última da experiência emocional, sabendo o mesmo, que todavia não consegue alcançar.

A tolerância e intolerância estão assim intimamente ligadas através da qualidade da experiência emocional, do que é incerto, face ao objeto, isto é, a tolerância que possuímos sobre o que é estranho, e isto depende do nosso desenvolvimento desde a infância. Esta capacidade de tolerar o incerto, é o que Meltzer chama de criatividade e Bion de capacidade negativa.

Tradicionalmente os fenómenos da experiência estética têm sido relacionados por autores kleinianos à posição depressiva (D), e como tal caracterizam-se como sendo não-inatos, mas sim adquiridos ao longo do desenvolvimento do bebé (Segal, 1957). Para Meltzer esta associação entre experiência estética e posição depressiva de Klein, faz todo o sentido. Elabora ainda uma outra reflexão afirmando que os objetos parciais, característicos da posição

esquizoparanóide (Ps), não possuem capacidade para sentimentos – mentalidade essencial – e como tal, não são estéticos.

Para Meltzer, o bebé iniciaria as suas experiências estéticas (protoestéticas) no tempo de gestação, no útero materno através da voz da Mãe, como estímulo importante e emergente de sentimentos estéticos puros de prazer-desprazer. Aquando do nascimento, quando se depara com o objeto estético na totalidade, surge no bebé a dor mental pela incerteza, que sente relativamente ao interior da mente da Mãe, uma incerteza que leva à desconfiança e à suspeição. Isto poderá levar a um conflito estético, contudo, é através da capacidade que o bebé tem em tolerar este conflito que o mesmo permanece na incerteza, sem procurar com irritação o facto e a razão (Meltzer, 1988). Para o autor, a posição depressiva (D) antecede à posição esquizoparanóide (Ps), nas relações objetais.

Outra questão, também presente na teoria de Meltzer (1995) no impacto estético e no confronto com o sublime, acontece quando o sujeito acredita que o infinito é algo possível, ao mesmo tempo, que intui sobre a sua própria finitude, quando se depara com a realidade envolvente e as suas limitações; quando se compara com o objeto sublime. Esta contemplação do belo e apreensão da sua própria natureza, promove a possibilidade de destruição, onde o objeto presente é também observado como tendo a sombra do «objeto-ausente-presente-como-um-perseguidor», ou seja, é uma relação dúbia entre o ideal de ego e o sublime, onde através da qualidade da experiência estética, o sujeito é seduzido e destruído, pois, ora alimenta a sua onnipotência narcísica, ora a destrói, provocando-lhe vulnerabilidade.

O autor evidencia ainda, que todos os conflitos têm como base a fuga à dor provocada pelo conflito estético, uma fuga ao impacto da beleza do mundo e à ligação íntima, a outro ser humano. Na perspetiva de Meltzer, é uma forma de antipensamento pela inexistência de continentes do pensamento capazes de transformarem a dor psíquica (Meltzer, 1988).

Já RENTAL (1997) menciona que é fundamental na conceptualização da arte que esta seja observada de forma individual como produto objetivo da atividade humana e como a mesma está disponível como um elemento do mundo quotidiano. A arte é um sistema simbólico de linguagem geral através do qual cada indivíduo se adapta ao seu mundo circundante.

Kant, considerado o pai da estética moderna por Shaper (1992), considerou que a arte tem o poder de transformar a nossa experiência da realidade (Callender, 2005).



A estética a partir de Kant não estabelece cânones de beleza, porém, define as condições formais de um juízo estético e neste interior de esquemas descritivos da experiência é claro que se movem diferentes experiências pessoais, cada uma assinalada por uma marca de originalidade:

Não se alcança a máxima cientificidade da estética estabelecendo cientificamente (segundo leis psicológicas ou estatísticas) as regras do gosto, mas definindo a acientificidade da experiência de gosto e a margem que nela é deixada ao fator pessoal e de perspectiva.<sup>24</sup>

Bowie (1920 citado por Callender, 2005) define que a base do julgamento estético está na distinção dual entre sentimentos de prazer e sentimentos que carecem de prazer. Callender (2005) afirma que muitos investigadores consideram que a forma mais profunda de compreendermos a esfera emocional e cognitiva do ser humano é através dos conceitos de arte, de criatividade, do simbolismo e da cultura, ou seja, no juízo estético de cada um. Neste sentido a estética assume um papel central na autoexperiência. Para outros autores, o juízo estético é considerado fundamental no processo de Psicanálise ou Psicoterapia, pois recorre às emoções que são consideradas os primeiros geradores de significado pessoal, do *self*. Este sentido permite dar significado à experiência pessoal e à própria autoestruturarão (Greenberg & Pascual, 1997 cit. por Callender, 2005).

No *Tratado de Estética*, Raymond Bayer, citado por Eco (2011), enuncia o belo como objeto de uma «experiência aberta». A experiência aberta a tudo o que de incompleto existe na imagem e no espetáculo. Toda a imagem estética será assim superada pelas inúmeras possibilidades imagéticas que a própria suscita e abre. Bayer sublinha que não é um pensamento delirante, pois é sobre o objeto que a experiência se dá. Neste sentido, a experiência estética será uma pesquisa, um movimento, uma descoberta. O encontro será apenas possível de ocorrer enquanto encontro estético, somente na relação (sujeito e obra), bem como horizontalmente o valor estético se realiza na aproximação, no desvio à regra e aos cânones estabelecidos; verticalmente a experiência do belo dar-se-á num processo de aproximações, numa dialética incessante; será a experiência da atividade do homem, do movimento em torno do objeto. A

---

<sup>24</sup> Eco (1981/2011), *A Definição da Arte*, p. 62.

forma não existe só por si, o objeto não existe desgarrado, existe com a inscrição de um outro e do mundo interno de sensações e projeções que o acompanham. A reação à «coisa» com novas experiências que se acrescentam e integram, que advêm do contacto com a «coisa», até que no final faça aparecer a «coisa» enquanto experimentada e reconstruída, vista e dita pelo sujeito:

O objeto não é verdadeiramente o objeto, mas uma posição crítica do modelo que, caso não caia no trivial, o torna constantemente problemático e faz dele um teatro de relações; e “o deleite” é uma posição, uma interpretação crítica do prazer: na verdade, o prazer de uma crise.<sup>25</sup>

Numa visão interativa de binómios arte-história e arte-sociedade, pode-se ver como a arte se alimenta de toda a civilização do seu tempo, refletida na irrepetível reação da pessoa do artista, que inscreve a forma de pensar, sentir e viver de toda uma época, expressando-se na interpretação da realidade, dos ideais, da atitude, da esperança, da luta e das tradições de um período histórico (Eco, 2011).

Segundo Schelling (cit. por Eco, 2011, p. 123), se a intuição estética é a intelectual, tornada objetiva, logo compreender-se-á que a arte é o ímpar, o verdadeiro e o perpétuo órgão da filosofia que assegura sempre o que a filosofia não pode representar exteriormente, isto é, o inconsciente a agir e a produzir a sua identidade originária com o consciente. A arte é o que de mais sublime existe para o filósofo porque revela

o Santíssimo, em cuja eterna e originária união arde como uma chama o que na natureza e na história anda separado, e o que na vida e na ação, tanto como no pensamento, tem que fugir eternamente de si próprio. A visão que o filósofo tem artificialmente da natureza é, para a arte, a visão originária e natural... A verdadeira construção da arte é exposição das suas formas como forma das coisas, como elas são em si ou no absoluto...O artista deve imitar o que está na coisa, o que se manifesta através da forma e da figura e se dirige a nós mediante símbolos, tal como imitamos inconscientemente o que amamos.

---

<sup>25</sup> Bayer (s.d.) *Tratado de Estética*, citado por Eco (1981/2011), *A Definição da Arte*, p. 98.

Como é que o objeto estético se relaciona com o observador? Todo o objeto estético é intencional. Tanto os objetos estéticos como as experiências estéticas têm como fim a participação de um público recetor em algo de mais significativo e elevado. A estética moderna olha a experiência estética como um campo autónomo, o que indica que a experiência estética, por se diferenciar de todas as outras formas de experiência, conduz-se por uma identidade e por critérios próprios. As atitudes estéticas caracterizam a experiência estética nas faculdades individuais e específicas de captar espontaneamente ou pelo treino sob moldes especificamente estéticos (Townsend, 1997).

O autor enuncia que a recetividade à experiência estética é condicionada pelo que somos, o que por sua vez é afetado pelo modo como estabelecemos a relação com o artista. Eis que essa aproximação poderá ser operante ou resistente; terá de existir uma comunhão com o artista para que haja reação por parte do público. A decisão de quem controla a relação nem sempre é uma escolha consciente. O tipo de relação na estética entre o público e o artista cria-se culturalmente. Para que essa cultura nasça tem de existir uma comunhão simbólica, feita precisamente através de símbolos.

Funch (1997, cit. por Housen *et al.*, 2011) questiona o que é a apreciação artística, quando falamos de apreciação de arte, o que é o contacto com a obra de arte quando olhada? E define cinco abordagens no processo de apreciação artística:

*A contemplação estética* à qual se segue de imediato um sentimento de vitalidade reforçada. É uma estratégia mental independentemente da obra de arte; a contemplação estética é o oposto da perceção conceptual e de qualquer coisa que leve o observador a pensar e a compreender, visto a análise impedir e interromper o processo de contemplação estética.

*A empatia estética*, como a apreciação emocional da arte, é um conceito pouco usado no mundo contemporâneo. Theodor Lipps (1903/1906), psicólogo alemão do início do século XX, foi um dos pensadores que introduziram a expressão *empatia* na apreciação artística:

Empatia é a tradução padrão do conceito alemão de *Einfühlung*, que significa sentir para dentro (...) empatia como um sentimento que se experimenta como se pertencesse a outra pessoa ou objeto.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> In *Tipos de Apreciação Artística e Sua Aplicação Na educação De Museu*, Funch (2011), p. 114.

Funch (2011) considera que as diferentes emoções durante o momento empático estético determinam o mais importante para a compreensão deste género de apreciação artística e faz uma analogia com a música, quando sublinha a *Marcha Fúnebre* de Chopin, que evoca o sentimento de dor associado à perda, inscrevendo, em simultâneo, a adoração pelo encantamento da vida. A música tem esta capacidade de provocar e de estimular emoções distintas que se fundem – como se à própria música pertencessem –, pelos ritmos e movimentos sentidos, exaltando respostas emocionais. Nas artes visuais o processo é similar e também a apreciação emocional da arte visual presume empatia e sensibilidade.

A *compreensão artística*, ou compreensão cognitiva da arte, é, segundo o autor, a mais considerada. É um processo cognitivo seguido de um tempo de prazer. Lasher, Carrol & Bever (1983) chamam a atenção para o momento de intuição que muitas vezes se segue a esforços cognitivos. Sublinham dois géneros de emoção que acompanham a experiência de intuição. Num primeiro momento, uma onda de excitação no momento inicial de descoberta, seguida de um segundo momento, que se faz sentir por um sentimento mais calmo de satisfação, quando a excitação passou (cit. por Funch, 2011).

Grande parte da apreciação artística cognitiva é a compreensão de uma obra de arte. H. Kreidler e S. Kreidler (1972, cap. 12, cit. por *idem*) enunciam quatro fontes de conhecimento representadas em arte e inúmeras vezes debatidas pelo mundo artístico: O conhecimento sobre a *realidade comum*, a realidade percebida e que é evidente; a *realidade arqueológica*, realidade que transcende a realidade comum, tudo o que é esquecido, porque reprimido no inconsciente; a *realidade normativa*, realidade que exige como os sujeitos se devem comportar em sociedade; e a *realidade profética*, que proporciona imagens de futuro – esperança e medos –, sendo que uma obra de arte raramente é destituída de realidade profética. Ou seja, a arte proporciona à humanidade o conhecimento do mundo visual comum, as lutas e encapotamentos da alma, os valores e a projeção de futuro.

O *fascínio estético* é o sentimento de atração por uma obra de arte específica ou por um grupo de obras. Trata-se de um prazer catártico. O autor compara o fascínio estético a um género de «limpeza da chaminé», período em que as tensões interiores se libertam. Esta expressão, «limpeza da chaminé», é a expressão usada por Ana O, um caso de estudo de psicanálise e paciente de Josef Breuer, médico de Viena. Em 1880 foi pedido a Breuer para realizar um exame médico a uma mulher de nome Bertha Pappenheim e no estudo de Breuer e de Freud sobre a

histeria (1895/1969) ela é referida como Ana O. Esta paciente apresentava inúmeros sintomas físicos, como tosse, perturbações visuais, paralisia nos músculos do pescoço, ausência de sensações no braço e na perna direita, mal conseguindo andar em certas ocasiões. Por vezes, tinha alucinações que a deixavam irritada, perdia a fala, ausentava-se da realidade e sofria de convulsões e de uma paralisia gradual. Ana O contava muitas histórias e tinha muitas fantasias. Ao longo das sessões com a sua paciente, Breuer foi percebendo que sempre que Ana O narrava as fantasias e histórias os sintomas diminuía.

Ocorre-nos Freud, também o mesmo, sentia um fascínio estético quando contemplava vezes sem fim o *Moisés* (1513-1516), de Miguel Ângelo:

Não obstante, as obras de arte exercem sobre mim um poderoso efeito, especialmente a literatura e a escultura e, com menos frequência, a pintura. (...) A meu ver, o que nos prende tão poderosamente só pode ser a intenção do artista, até onde ele conseguiu expressá-la em sua obra e fazer-nos compreendê-la. (...) o que ele via é despertar em nós a mesma atitude emocional, a mesma constelação mental que nele produziu o ímpeto de criar.<sup>27</sup>

O fascínio estético do ponto de vista da psicanálise vive na *psyche* de cada recetor da obra. As pré-condições para que ocorra o fascínio estético, segundo Funch (2011) constitui-se precocemente na vida.

*A experiência estética como fenómeno transcendente* é uma experiência que transcende o circuito da consciência, por ser tão intensa e profunda; é difícil encontrar-lhe um significado. Trata-se de um dos vários momentos que assinalam a nossa relação com a arte em termos de espanto e veneração. É uma experiência profundamente completa, como se a própria personalidade do observador se encontrasse presente. A experiência estética é uma instância em que a qualidade emocional é distinta. É associada uma nova emoção à experiência estética a partir de uma forma visual distinta e singular, quando olhada uma obra de arte. Inúmeros são os autores que descrevem o fenómeno transcendente. O conhecedor de arte norte-americano Bernard Berenson (1948, cit. por Funch, 2011, p. 124) descreve esta experiência do seguinte modo:

---

<sup>27</sup> Freud, 1914, p. 217/218.

Nas artes visuais, o momento estético é aquele instante passageiro, de tal modo breve que parece intemporal, quando o espectador está em uníssono com a obra de arte para a qual ele está a olhar ou com a realidade de um género que o próprio espectador vê em termos de arte, como forma e cor. Ele deixa de ser o seu próprio eu comum e o quadro, edifício, estátua, paisagem ou realidade estética deixa de estar fora de si. Os dois tornam-se uma identidade. O tempo e o espaço desaparecem e o espectador é possuído de uma única consciência.

Também Paul Tillich (1955, cit. por *Idem*, p. 124) escreveu a experiência do que sentiu, um certo dia ao olhar para um quadro de Sandro Botticelli no Museu Kaiser Friedrich, em Berlim:

Ao contemplar o quadro, entrei num estado que raiava o êxtase. Na beleza do quadro havia Beleza em si, que brilhava através das cores da pintura como a luz do dia brilha através dos vitrais da igreja medieval.

Kenneth Clark (1954, cit. por *idem*, p. 124) diz como as obras de arte por vezes provocam uma espécie de «felicidade enlatada» – «Por um momento há uma clareira na selva; nós passamos adiante refrescados, com a nossa capacidade de viver aumentada e com uma memória do céu».

Robert Panzarella (1980) enuncia uma «experiência de pico»; Rollo May (1985) fala de «êxtase» ou do «sentimento maravilhoso de autotranscendência»; Erich Neumann (1959/1989(b)) descreve uma experiência de «plenitude» que transcende a consciência do ego (cit. por *idem*).

A arte abre assim novos caminhos, novas experiências e novas emoções que constituem e acrescentam a vida emocional de quem frui uma experiência estética, contribuindo para a formação da identidade e aumentando o nível de consciência da sociedade, sendo um reflexo da mesma. Neste sentido, é levantada a questão: «Como é que a obra de arte individual se relaciona com a nossa situação existencial?» (*Idem*, p. 126)

Coimbra de Matos (2000) enuncia que na atividade criativa se assiste a um funcionamento do tipo objetual, de relação com o objeto e não narcísico, ainda que a criação implique uma atividade solitária. No entanto, quando cria, o artista cria sempre para um outro.

A obra criativa possibilita o sonhar do recetor, passando este ultimo a criar também; o fenómeno, segundo o autor, da cultura viva – de criação em criação.

Segundo Huisman (2008) para Kant «o sentimento estético reside na harmonia do entendimento e da imaginação, graças ao jogo livre desta última» (p. 39).

Já para Schopenhauer, segundo o mesmo autor, a estética é entendida como «o artista empresta-nos os seus olhos para vermos o mundo, sendo a arte o melhor meio para chegar ao conhecimento puro do universo (...) a eclosão suprema de tudo o que existe» (*idem*, p. 50); Eduard Hanslick, esteta alemão proferia:

Se todos os *requiem*, se todas as marchas fúnebres, todos os adágios plangentes tivessem o poder de nos fazer tristes, quem é que poderia suportar a existência nessas condições? (...) Que uma verdadeira obra musical (e poder-se-ia dizer o mesmo de toda a obra de arte) nos olhe de frente com os olhos claros e brilhantes de beleza e nós sentir-nos-emos acorrentados pelo seu encantamento invencível, mesmo tendo ela como assunto todas as dores do mundo.<sup>28</sup>

Na filosofia de Heidegger encontramos a visita ao mistério do ser e da verdade através da meditação da natureza da arte. Através da tentativa de pensar a arte o filósofo procura encontrar respostas e levantar questões acerca do mistério e da verdade do ser humano. A experiência profunda da obra revela e esconde a verdade, de forma a poder-mos olhá-la; algo de invisível se guarda, algo para além do olhar. Qual é a proveniência da essência da obra? É neste lugar que estará a origem da obra (Heidegger, 2007).

A relação entre o artista e a obra constitui-se, segundo Heidegger, numa dialética: o artista é a origem da obra e a obra é a origem do artista; nenhum existe sem o outro, nem se sustentam isoladamente.

A poesia para Heidegger é a fábula que revela o ente - «O dizer projetante é aquele que na preparação do dizível faz ao mesmo tempo advir, enquanto tal o indizível do mundo» (*idem*, p. 39); ou seja, a poesia é a fala projetiva que na preparação do dizer ao mesmo tempo acresce e acontece o inexplicável e inefável do mundo. A arte para Heidegger enquanto o *pôr-em-obra-da verdade*, é poesia. A essência da arte é poesia e a essência da poesia é a instauração da

---

<sup>28</sup> Huisman (2008). *A Estética*, p. 96.

verdade. A verdade projeta-se na obra para os que de futuro a salvaguardam, a humanidade histórica.

Toda a criação é para Heidegger um «tirar», tirar a água da fonte. Se a arte se funde na história porque é história que faz nascer a verdade do ser, logo, a verdade do *ente* surge na história. A obra é então a verdade do *ente* enquanto arte. A reflexão prepara o devir da arte, o espaço para a obra, o caminho para os que criam, o lugar para os que salvaguardam. A verdade é a verdade do ser – «Se a verdade se põe em obra na obra, aparece. É este aparecer, enquanto ser da verdade na obra e como obra, que constitui a beleza. O belo pertence assim ao autoconhecimento da verdade.» (Heidegger, 1977/2007, p. 67)

A nosso ver, entenda-se que exista um espaço potencial entre a obra e o sujeito, espaço de apreensão do sensível, vivência e deleite, e que a par e passo exista um outro: o espaço entre o criador e a obra que, se pauta pelo mesmo fruir. O encontro estético será então as experiências sentidas pelo sujeito aquando da perceção da obra que se fundem com as experiências do criador no ato de criação. Um espaço potencial que determina um encontro potencial, por sua vez estético; entre o criador e o recetor a obra de arte constitui-se como o canal e o meio que possibilita a experiência aberta, de amplitude, onde tudo é possível pela intersubjetividade que cruza a obra e o recetor.

Não podemos deixar de aludir ao ato intencional comunicacional, por vezes inconsciente, que o artista comunica escondido atrás da obra. A experiência dar-se-á numa dialética; a obra não existe só em si. Sem o sujeito, sem o recetor e sem a obra, não se frui a experiência.

Para Rodrigues & Coimbra (2012) esta relação dialética e interativa entre a pessoa e a obra de arte deve-se a um conjunto de significações relacionado com as vivências de vida e/ou humanas de cada sujeito. Recria-se um espaço potencial entre o sujeito e a obra, um processo psicológico dialético, no qual possam ser produzidos significados pessoais revelados por símbolos. Como sublinha Segal (cit. por Fuller, 1983) a experiência estética não é apenas uma experiência de prazer e deleite. O autor enuncia que o prazer estético deriva da identificação inconsciente com a luta depressiva do artista e com o resultado benéfico dessa luta, ou seja, nomeia o conflito do artista enquanto expressão na obra que cria, ainda que o resultado final da obra se encharque de serenidade:



Tomem-se, por exemplo, os conceitos estéticos de feio e de belo; do ponto de vista psicanalítico... o feio corresponde ao destruído, ao fragmentado, ao que tem falta de ritmo, de totalidade, de harmonia. Eu diria que feio significa a destruição do mundo interno e o que de tal facto resulta; a beleza é geralmente identificada com o ritmo, o harmonioso, o total – corresponde à experiência de um objeto amado, total, bom. Mas feio e belo são parte essencial da experiência estética. Uma obra de arte destituída dos elementos a que podemos chamar feios não será bela mas simplesmente bonita. (p. 130).

## **2.1. Percepção e projeção no encontro estético**

A projeção é um dos mecanismos pensados por Sigmund Freud. As representações criadas a partir das percepções, tanto internas como externas, são para o autor a formação de um corpo fantasioso que levará ao imaginário. Estas fantasias, segundo o mesmo autor, obedecem a uma idêntica dinâmica de interação aquando do processo de apercepção (Pinto, 2014).

O conceito de projeção desenvolvido por Freud (1911/1969) aparece quando estuda a biografia de Schreber – *Memórias de um Doente dos Nervos* (1903); contudo, é com o seu livro *Totem e Tabu* que o conceito ganha um novo contorno. Num primeiro momento, Freud considerou a projeção um fenómeno que se estreitava somente ao deslocamento de sentimentos hostis em relação a outra pessoa, onde a produção dos sintomas de paranoia que advinha da percepção interna reprimida levava à substituição do seu próprio conteúdo (mecanismo primário) após sofrer uma deformação mental/psíquica que surgia na consciência como percepção advinda exteriormente. Mais tarde, Freud reafirma que a projeção é também ela fantasia, isto é, que o psiquismo elaboraria internamente fantasias que deveriam ser colocadas externamente. Assim sendo, do interno passaria também para o externo e não somente o externo levaria ao interno (psicopatologia). Este movimento passou a ser então a essência da projeção, o «deslocamento para fora» (Pinto, 2014).

Posto isto, o conceito de projeção começa a ser observado, sentido e estudado não somente como uma expulsão dos sintomas paranoicos, mas no interior da vida quotidiana, levando a que o lado desconhecido do próprio ser humano fosse também ele revisitado e representado através de desejos e emoções que não são aceites ou que habitam o inconsciente e cuja existência o mesmo atribui à realidade externa. Ao não elevar a projeção somente à

psicopatologia, foi possível que o conceito abarcasse também processos psíquicos primários sobre o mundo externo, como o animismo, o pensamento mágico e a onipotência de ideias, levando à expressão e à elaboração de conflitos.

As fantasias são elementos projetivos muito fortes na medida em que estão amplamente carregadas ou de afetos negativos e inconscientes – mito dos demónios e fantasmas – ou, por outro lado, de afetos positivos, benéficos e bondosos – mito de deuses, anjos e entidades protetoras. É com base nesta dualidade fantasiosa e de projeção que Freud (1913/1969) vem então abordar o conceito de projeção como mecanismo de defesa e processo de libertação de modo a solucionar conflitos enquanto projeção inconsciente. Todavia, Freud percebeu que, por vezes, as fantasias projetadas externamente poderiam também elas ser conscientes e não somente um meio de defesa, não existindo conflitos, passando a projeção a ser não somente advinda de percepções sensoriais, mas sim de sentimentos, ideias e emoções consideradas positivas e valorizadas, e, até mesmo, conscientes (*idem*).

Segundo Laplanche e Pontalis, (1967) a projeção é um movimento mental e interno inconsciente no qual o sujeito expulsa para fora de si colocando no outro, pessoa ou coisa, qualidades, sentimentos e desejos que não reconhece ou recusa.

A situação projetiva solicita condutas que se aparentam com os fenómenos transitivos descritos por Winnicott (1971/1975), o objeto transitivo real investido de significados subjetivos pela criança que inscreve a área transitiva de espaço potencial, o caminho entre o real e o imaginário cujo acesso pressupõe a aceitação do paradoxo de dupla pertença entre o dentro e o fora e que permite o sentimento de continuidade do ser, de um espaço psíquico próprio, no qual têm origem os processos de mentalização.

Assim, a projeção é o apelo ao duplo modo de funcionamento: a referência ao real constituído pelo material da imagem e pelo recurso ao imaginário, no despertar dos mecanismos projetivos.

Segundo Frank (1939), as técnicas projetivas permitem apreender aspetos latentes e/ou encobertos da personalidade pelo facto de serem inconscientes. Desta forma, a sua utilização permite o livre acesso a um mundo de significados, sentidos, sentimentos e padrões individuais, revelando do próprio o que ele não pode ou não quer expressar. Esta não expressão evidencia que o sujeito não tem consciência de si, não tem um conhecimento pleno destas esferas e dimensões de si mesmo.

Anzieu em 1988 atribui três conceptualizações diferentes ao conceito de projeção, podendo estas surgir isoladamente ou de forma conjunta, nomeadamente, a projeção especular; a projeção complementar e a projeção catártica.

No que diz respeito à primeira, a projeção especular é processada como se o sujeito estivesse perante um espelho, ou seja, refletindo as suas características e reconhecendo-as como suas. No segundo conceito, a projeção complementar ocorre sempre que a causa é atribuída como externa, servindo esta como justificação para as características pessoais do sujeito. Por fim, na última conceptualização, a catártica, a projeção é entendida como uma expulsão de características intoleráveis, quando a pessoa não reconhece determinados sentimentos e ideias como sendo do próprio e atribui uma origem externa. O mesmo autor reintegra, que os métodos projetivos são uma fonte de informação sobre um determinado indivíduo, na medida em que através da sua visão face a estímulos ambíguos algo é obtido, sobretudo porque as experiências prévias influem nas perceções e estas, por sua vez, na produção de fantasias criadas por esses mesmos estímulos (Anzieu, 1988). É uma espécie de leitura psíquica onde determinada criação acaba por ser uma amostra válida e confiável do sujeito. Vários são os exemplos sobre o tema: manchas do teste de Rorschach, o rabiscar de um desenho com as chamadas técnicas gráficas, ou ainda o relato de uma história nos testes temáticos. O estímulo Rorschach enquanto imagem e objeto real veicula a emergência da palavra a partir da realidade material. A questão acerca do que poderia ver aqui permite um apego ao real e o apelo à perceção enquanto objeto potencial imaginado (Chabert, 1999).

Quando se observa e analisa um objeto estético é necessário ter em consideração duas situações: o mesmo possui características atribuídas por quem observa – projeções – e, ao mesmo tempo, características que são específicas da própria obra de arte. Neste sentido, segundo Fróis, Marques & Gonçalves (2011) o processo criativo e a perceção artística envolvem um trabalho psíquico que até então continua sempre em aberto, isto é, por resolver.

Assim, o processo complexo e de transformação de uma obra de arte por parte de um observador quando interpreta a tela, transformando-a e dando-lhe um significado, é uma obra da mente do espectador (Fróis, 2011). A mente e a arte estão intimamente conectadas, sendo que, a arte potencia e permite o desenvolvimento de competências dos indivíduos (Fróis, White & Silva, 2013).

Para além do vínculo existente entre a obra, o seu criador e os seus aspetos mais subjetivos, do ponto de vista formal a cor poderá ser um veículo de projeções por parte de quem fruiu a obra, isto é, a cor enquanto elemento pictórico pode ser usada como suporte para captar a projeção de sentimentos, emoções e ideias, uma vez que é um elemento fortemente simbólico e que pode mobilizar ou levar à expressão de emoções e/ou afetos (Rosa, 2009).

Hammer (1969) enuncia que os próprios pintores são os primeiros a reconhecer que, ao retratarem o mundo exterior, o seu mundo interno é expressado na subjetividade que a própria obra inscreve, razão pela qual em cada pintura há um pintor e um pintado, uma vez que existe uma vinculação entre o retrato e o seu pintor, entre a obra e o seu criador.

## **2.2. Dois contributos para a compreensão da resposta à experiência estética**

O desenvolvimento estético e artístico implica a organização e a dinâmica de ações e atividades que iniciem crianças e adultos na explicação da resposta à experiência estética. No presente capítulo iremos abordar as contribuições dos estudos realizados por Michael Parsons e Abigail Housen.

As investigações das respostas das crianças às artes visuais organizam-se em três abordagens diferentes: a investigação das características das obras de arte mais significativas, o estudo dos processos cognitivos e a compreensão dos fatores contextuais que influenciam o desenvolvimento da experiência estética (Taunton 1982, cit. por Housen *et al.*, 2011).

### **2.2.1 Michael Parsons**

Michael Parsons no seu ensaio *Como Compreender a Arte*, inscrito no âmbito da psicologia do desenvolvimento cognitivo, refere que naturalmente existem diferentes respostas e reações face à mesma obra de arte. O que as pessoas procuram nos quadros, como os entendem e o que sentem quando fruem uma obra de arte são questões que assaltam o autor.

Parsons (1992) parte do pressuposto de que «as pessoas reagem de forma diferente aos quadros porque os entendem de forma diferente» (pp.17-19). Têm conceções diferentes quanto ao que é a pintura, às suas características e quanto à forma adequada de julgar o quadro. Este entendimento por vezes inconsciente influencia e determina a sua reação.

Neste ensaio o autor fala dos estádios de compreensão estética e define estádios como um conjunto de ideias e não propriedades daquele ou outro sujeito. Cada aglomerado será uma configuração ou estrutura de pressupostos, que se relacionam e tendem a associar-se ao espírito das pessoas por estarem internamente ou logicamente ligados.

Habitualmente o homem procura encontrar na arte a beleza, a expressividade, o estilo e as qualidades formais. Michael Parsons procura no desenvolvimento estético aperfeiçoar cada vez mais os conceitos descritos, defendendo e partindo de um primeiro pressuposto:

(...) de que a arte não se limita a ser um conjunto de objetos bonitos, constituindo antes uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior... O segundo pressuposto é o de que a arte exprime mais do que aquilo que um individuo tem em mente num determinado momento. O que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar. O sentido da arte pertence, por assim dizer, ao domínio publico. A arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas dos seus criadores de que eles próprios não se aperceberam... Daqui decorre que toda e qualquer compreensão minimamente complexa de expressão artística é uma construção social e histórica, um produto colectivo, embora deva ser apreendido individualmente.<sup>29</sup>

De acordo com o autor, a significação de um quadro pertence ao domínio publico, não é uma visão particular do artista ou do espectador. Será algo a que o homem pode ser mais ou menos sensível.

Os estádios de desenvolvimento estético são níveis de capacidade crescente para interpretar a expressividade das obras de arte e a compreensão do modo como o homem pensa aquando da percepção estética, tendo por base a observação das ideias que os sujeitos utilizam – o interesse pelo tema, por exemplo, pela textura, pela forma, bem como pela expressão de emoções.

Neste sentido, o autor organizou a sua exposição tendo por base as ideias acima descritas: o tema (incluindo as ideias acerca da beleza e realismo); a expressão das emoções; a forma e o estilo; e a natureza dos juízos.

---

<sup>29</sup> Parsons, 1992 in *Compreender A Arte*, p. 29.

A sua análise baseou-se em cerca de trezentas entrevistas ao longo de dez anos com sujeitos diferentes, desde crianças em idade pré-escolar aos professores universitários de arte. As entrevistas eram constituídas pela discussão de cinco ou seis quadros.

Michael Parsons definiu os cinco estádios de desenvolvimento estético tendo por base o facto de cada estágio interpretar a pintura de forma mais perfeita do que o anterior. Os estádios assentam na capacidade crescente de empatizar com pontos de vista diferentes. O autor afirma que a nossa história do desenvolvimento mental é também a história do nosso desenvolvimento social, do sentimento de pertença à sociedade. Aprendemos a língua, a cultura, os valores, os juízos e constituímos-nos sujeitos e membros da própria sociedade. Mais tarde, pensamos autonomamente, desenvolvemos a capacidade de reflexão, de criação, e de independência face à cultura e à sociedade. Para o autor o desenvolvimento orienta-se sempre no mesmo sentido: da dependência para a autonomia, um ponto comum a todas as teorias do desenvolvimento que se traduzem no progresso da liberdade e da sociabilidade humana.

Esta evolução consta de dois grandes momentos: a libertação da dominação do impulso biológico, tornando-se o homem um bom membro da sociedade, e a libertação da dominação da sociedade, o que faz o homem criar pensamentos independentes dessa mesma sociedade. Nesta fase o que mais importa é o aperfeiçoamento e o progresso, ao invés da adaptação às normas vigentes que a sociedade impõe. O aperfeiçoamento da natureza social do homem encontra-se subjacente ao juízo estético, bem como às restantes formas do desenvolvimento cognitivo.

Os cinco estádios do desenvolvimento caracterizam-se pelas características que se seguem.

No *primeiro estágio*, a característica fundamental é a preferência, que se caracteriza por um gosto intuitivo, atracção pela cor e reacção ao tema do quadro. Na base deste estágio está uma série de associações livres; é um estágio que se pauta do ponto de vista psicológico pela quase inexistência de consciência do outro. O estímulo do impacto estético funda uma experiência agradável.

O *segundo estágio* caracteriza-se pela beleza e pelo realismo; a ideia dominante é o tema e organiza-se à volta da ideia de representação. A emoção é um elemento a ser representado e o estilo é apenas apreciado do ponto de vista do realismo. A habilidade, a paciência e a minúcia são fatores relevantes neste estágio. A beleza, o realismo e a habilidade do artista são os

fundamentos objetivos do juízo estético. Do ponto de vista psicológico este estágio representa já um progresso, pelo que tem em conta o ponto de vista do outro.

No *terceiro estágio* o que domina é a expressividade. A observação do quadro é feita em função da experiência que pode oferecer, e quanto mais intensa for a experiência melhor será o quadro. O sentimento expresso pode ser o do observador, do artista ou de ambos. A criatividade e a força de expressão dos sentimentos são valorizadas. O terceiro estágio acresce de mais um progresso pela capacidade de apreensão das ideias e sentimentos do observador e pela empatia pelo outro, no sentido em que passa a existir uma nova consciência da experiência e da vivência interna dos outros.

O *quarto estágio* caracteriza-se pelo estilo e pela forma; a nova perspectiva assenta no facto de se considerar que o significado de um quadro é mais social do que pessoal. A exploração é feita através da textura, da cor, da forma e do espaço, do estilo e das relações estilísticas e históricas. Neste estágio, o observador acrescenta progresso à capacidade de adotar a perspectiva da tradição. A par e passo, desenvolve-se esteticamente, porque considera relevantes os meios de expressão, a forma e o estilo, e estabelece uma distinção entre a ação literária do tema e do sentimento e o que em si mesmo a obra realiza. Assim, permite a descoberta da função crítica da arte, enquanto orientadora da nossa percepção, e considera o juiz estético em simultâneo, como suscetível e objetivo.

O *quinto estágio* é o da autonomia e nele o sujeito deverá avaliar os valores e os conceitos através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte. É de não esquecer que os conceitos evoluem a par e passo com a história, o que implica um contínuo reajustamento.

Para o autor, este estágio representa um avanço, porque permite a capacidade de questionar transcendendo a própria cultura instituída. Do ponto de vista estético, possibilita reações com maior subtileza e a compreensão do quanto as perspectivas tradicionais podem ser falaciosas. Permite entender a arte quer no momento da criação, quer no de avaliação, como uma constante readaptação do homem na exploração de valores em circunstâncias históricas mutáveis, abrindo espaço para outras e novas interrogações quanto à criação e no que diz respeito a toda a cultura envolvente (Parsons, 1992).

### 2.2.2 Abigail Housen

Mais tarde, também Abigail Housen desenvolveu um trabalho de investigação que teve como um dos objetivos a natureza da resposta estética.

Ao longo dos tempos a filosofia sempre questionou o modo como experimentamos e fruímos uma obra de arte. Segundo a autora, a sabedoria popular, os poetas e o desenvolvimento da filosofia pós-cartesiana conduziram-nos à corrente da Estética Moderna que inscreve o pressuposto de que a beleza se encontra no olhar do observador (Housen, 2011).

No âmbito do seu estudo, a autora partiu da hipótese de que «o observador inexperiente ou principiante fornece uma indicação importante – talvez a chave essencial – para a compreensão da experiência estética» (*idem*, p. 150). O seu interesse seria encontrar o sentido, ou seja, como é que os observadores inexperientes organizam o significado de uma obra de arte? Quais são os pensamentos, momento a momento, na experiência estética?

A autora defende a captação de «amostras brutas» da resposta estética em ação, para que numa fase posterior se procure descobrir padrões dentro dessas mesmas respostas. Assim, a examinação das respostas estéticas implica a concentração no observador principiante; olhar para os pensamentos concretos momento a momento; procurar estruturas de compreensão que se possam manifestar numa sequência; esperar que os alunos aprendam de uma forma ativa; conduzir a entrevista discretamente, interrompendo o menos possível.

A partir da entrevista não orientada do fluxo de consciência e do *Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético*, Abigail Housen chegou a uma teoria do desenvolvimento estético, que contempla vários estádios estéticos diferentes. Deste método surgiram cinco estádios de observadores que representam diferentes formas de interpretação das obras de arte. Observou-se que em cada estádio o observador dá voz ao pensamento e reage a uma obra de arte de modo diferenciado. Um observador inexperiente falará do que o quadro lhe evoca; um observador mais experiente discute como é que o quadro foi concebido e tem um olhar mais formal.

A autora apresenta um resumo dos cinco Estádios Estéticos com excertos de comentários dos sujeitos aquando da perceção da obra *Mulher em Frente ao Espelho* (1932), de Pablo Picasso.

No *Estádio I*, os observadores narrativos contam histórias, fazendo-se valer dos seus sentidos e associações pessoais e elaborando observações concretas sobre a obra percecionada.



A observação inicia-se geralmente com um comentário concreto feito ao acaso; de seguida, nalguns casos, há uma interpretação imediata ausente de reflexão e depois uma história. A imagem torna-se o suporte de construção da narrativa. A história é então a experiência que o sujeito está a viver, desenvolve-se de modo espontâneo e pouco consciente, passando de uma associação imaginativa, quase idiossincrática para uma outra:

*... eu vejo... duas mulheres aqui... Elas... estão a olhar uma para a outra, parece que uma das mulheres tem uma... contrariedade. Elas estão transtornadas com qualquer coisa... Bom, aquela mulher está doente com qualquer coisa ... planeta. E ainda outro, parece que está aqui uma senhora. Parece que está a abraçar um homem aqui e parece que eles possam estar a viver num castelo, podem ser ricos ou qualquer coisa do género e estão todos bem vestidos, acabaram de chegar de uma festa ...<sup>30</sup>*

No *Estádio II*, os observadores construtivos iniciam a construção de uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando a lógica, as suas perceções, o conhecimento do mundo natural e os valores sociais, morais e convencionais. Os comentários manifestam um interesse maior pelas coisas e a imagem integra-se nos valores e na cultura do observador e das suas convenções familiares. À medida que as emoções ganham profundidade, o sujeito distancia-se da obra e, a par e passo, desenvolve interesse pela intenção do artista, desaparecendo as histórias pessoais ou idiossincráticas porque o observador começa a ganhar consciência da intencionalidade do criador, explorando indicadores que representem o modo como o quadro é criado:

*... Um quadro muito estranho. Caras humanas... Há apenas caras sem corpos... Talvez seja um espelho... ou qualquer coisa assim... mas está como se fosse numa moldura... que está decorada com varias camadas de tinta. Nessa moldura... ou nesse espelho reflecte-se a cara de um homem, mas não é uma cara inteira. Pode ver-se os lábios, a boca, o queixo e metade da cara... Se se olhar para a cara deste homem... é um homem de um outro planeta... Está bem, eu vejo.<sup>31</sup>*

---

<sup>30</sup> Housen, 2011 in *O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática*, p. 155-156.

<sup>31</sup> Housen, 2011 in *O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática*, p.156.

No *Estádio III*, os observadores classificadores perfilham a atitude analítica e crítica do historiador de arte, descodificam a tela à procura de sinais, de explicações e racionalizações.

*... quando olho para o quadro, parece ter ... parece ter, o artista divide o quadro em quatro. Na realidade, pode também olhar-se para o quadro em metades e parece ser duas perspectivas diferentes de uma mulher, de uma forma feminina, é de certo modo uma imagem espelhada mas, contudo, parece ter diferentes poses, interna e externa ...*<sup>32</sup>

No *Estádio IV*, os observadores interpretativos olham a obra à procura de um contacto pessoal com a obra de arte. Têm um movimento de exploração e descoberta, permitindo que a obra se revele lentamente, analisando os pormenores subtis das cores, das linhas e das formas. A sua crítica encontra-se ao serviço dos sentimentos e das intuições à medida que o significado da obra – os seus símbolos – ocorre; digamos que aqui temos um estágio que implica um pensamento mais psicanalítico:

*...cores diferentes, representadas neste quadro – é provável que representem diferentes experiências dela. Bem, a cor vermelha – representa provavelmente uma agressão e o azul, pelo contrário representa um sentimento de paz ... é uma tensão entre estas duas cores... Aqui... muda, à medida que ela descobre algo nela mesma, toda a percepção do mundo muda também, do ambiente que a rodeava. Acontece frequentemente quando uma pessoa aprende qualquer coisa sobre si mesma... Para mim o ponto deste quadro é uma determinada mudança, uma nova perspectiva, talvez várias perspectivas de uma pessoa em direcção de si mesma, é possível. Talvez haja um outro significado completamente diferente de tudo isto. Talvez exista uma mulher que pintou um quadro e enquanto pintava este quadro, ela acabou por aprender sobre si mesma...*<sup>33</sup>

No *Estádio V*, os observadores recreativos são experientes em olhar e refletir sobre obras de arte. Estes observadores conhecem o tempo e a história da obra, assim como as suas

---

<sup>32</sup> *Idem*, p. 156.

<sup>33</sup> Housen, 2011 in *O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática*, p. 157.

interrogações, viagens e complexidades. Existe uma amplitude e uma contemplação mais pessoal por parte destes sujeitos, o que inscreve também preocupações universais. Fazem uso da sua própria história com a obra. A memória atravessa e trespassa o cenário do quadro articulando o pessoal com o universal.

*...a primeira vez que vi este quadro... quando olho pela primeira vez para isto, o meu olhar vai como que para o meio da composição por uma razão incompreensível... talvez porque é o ponto onde é menos claro sobre o que se passa... esqueço-me da data exata de... não sei se a filha já nasceu... fico a pensar como é que ela se sente fazendo parte do quadro de Picasso... e numa outra altura... o meu olhar... vai como que... para o seu corpo e depois para cima por causa da forma complementar... É como se eu tivesse a compreender que este género de azul no espelho reflector parece como se ele estivesse a fazer dele uma espécie de acessório da mulher, a esposa, A Mãe, depois uma espécie de versão católica idealizada de... da esposa e da Mãe no espelho. Nunca tinha pensado nisso antes ...<sup>34</sup>*

No seguimento do seu estudo, a autora refletiu quanto às mudanças entre os comentários dos *Estádios I* e *II* e constata movimentos de passagem entre um estádio e o outro: o de contar uma história para uma maior descrição das características do quadro; de associações pessoais e idiossincráticas para associações culturais ou de convenção; de observações feitas ao acaso para outras com maior interligação e pensamento; da observação simples à mais pormenorizada e complexa; da simples observação para observações que contêm a criação e a observação artística; de uma imaginação fértil e egocêntrica para observações com um ponto concreto de referência na obra, que os demais também podem ver e transportar; de uma abordagem de um só olhar e imaginação a uma abordagem de diferentes olhares acompanhados de maior rigor e interrogações.

Abigail Hausen considera que estes movimentos (do *estádio I* para o *estádio II*) de transição de uma forma criativa de um ponto de vista imaginativo e de uma forma autónoma de resposta estética para um modo pré-analítico, no qual o observador se torna interessado em decodificar a intencionalidade da obra – a técnica e a criação, bem como a classificação da obra de arte dentro da sua própria cultura, são o grande acesso ao mundo da estética, visto que os

---

<sup>34</sup> *Idem*, p. 157-158.

estádios mais avançados só se alcançam depois de se passar pelos estádios iniciais, da mesma forma que gatinhar antecede o andar. No entanto, ao longo do estudo do desenvolvimento da resposta estética em museus e escolas encontraram-se predominantemente observadores adultos no estágio *II* ou próximo.

Hausen (2011) nos seus estudos criou um currículo e um método nas escolas com o fim de promover uma teoria do desenvolvimento estético. Duas questões fizeram parte deste seu método, tendo como objetivo produzir o desenvolvimento do estágio *I* para o estágio *II*: «O que se vê aqui?»; “o quê que vê que o faz ver isso?».

A primeira questão permite que os alunos sejam ativos na descodificação da obra de arte. A segunda conduz ao pensamento do *estádio II*. Um dos traços-chave do *estádio I* é que o observador rapidamente explora o quadro de forma aleatória, estabelece uma associação e de imediato inicia uma história. No *estádio II* o observador olha pela segunda vez a obra. É aqui que a segunda pergunta se inscreve e convida o observador a olhar de novo, melhor e mais de perto a obra, e a procurar uma sustentação para os comentários ou as histórias. A sua reflexão e o seu pensamento sobre pormenores da obra de arte ganham uma outra dimensão e compreensão. Ao sustentar as suas hipóteses surge a coragem, a especulação e a interpretação face à obra apresentada. Surgem novas ideias e o jovem aprende que a experiência estética é uma experiência aberta com inúmeras interpretações.

A ligação, a articulação e a combinação das duas questões permitem ao sujeito verbalizar o que ocorre espontaneamente e pensar no que sustenta uma outra perspetiva, originando uma fértil discussão, criando um novo campo para novas interpretações mais focadas e pormenorizadas, permitindo a revisão de ideias fiáveis. A segunda questão exige um outro olhar, uma nova reflexão e um novo pensamento.

O desenvolvimento estético surgirá espontaneamente se forem criadas as condições que promovem a experiência estética, porque a resposta à arte é a mais humana das respostas, anseia por um lugar no qual se expresse a si mesma e será imperativo compreendermos suficientemente a resposta para a estimular em todos os homens.

Note-se que a experiência estética poderá ser então um processo de vitalidade, sensibilidade e encontro, de excitação e acalmia, fascínio e transcendência, espanto e veneração. Uma experiência que amplia novos caminhos e enriquece a vida emocional. A nosso ver o

impacto do belo aquando da receção da obra (e note-se que *belo* é no sentido estético) integra sempre a verdade; a verdade da obra, do artista, da história e da humanidade.



## Capítulo III

### Adolescência – pensamento, criatividade e risco

*Deves habituar os teus filhos a estudarem de um modo lúdico, ausente de qualquer constrangimento, com o objetivo ulterior de mais prontamente discernires a inclinação natural da sua personalidade.*<sup>35</sup>

Platão

*Lembra-te de que a infância é o sono da razão.*<sup>36</sup>

Rousseau

*O importante é compreender que os comportamentos não nascem do nada, mas são a ponta do icebergue de uma complexa engrenagem que assenta em sentimentos e necessidades.*<sup>37</sup>

Sampaio

Ao pensar-se a adolescência como um tempo e um espaço em que o sujeito interroga a sua consistência e a do outro, como um momento em que desenvolve um sintoma, a par e passo com o alargamento e a descoberta do grupo de pares, que se torna um grupo fundamental, questiona-se quais serão as consequências no ato de educar.

Áries (1986) pensa a adolescência como um fenómeno recente, que surge nos finais do século XIX, pois até então a criança passava diretamente para a fase adulta, não existindo um período de transição do desenvolvimento psicológico/emocional. O autor considera que no século XVIII se dá início, do ponto de vista epistemológico, a uma rutura das concepções vigentes, que pressupõem o nascimento da escola, representando as primeiras luzes do conceito de adolescência. A partir do século XVIII passa-se então a associar adolescência e perigo, ideia que persiste até aos dias de hoje.

Uma das questões mais relevantes por parte do educador é inevitavelmente a indisciplina e a violência do adolescente contra si mesmo e contra o outro. Os adolescentes são sentidos pela

---

<sup>35</sup> Platão in *Herbert Read*, 2013, p.251.

<sup>36</sup> Rousseau, in *Herbert Read*, 2013, p.251.

<sup>37</sup> Sampaio em entrevista com Luciana Leiderfarb in *Revista Única – Como educar um teenager sem ficar à beira de um ataque de nervos*, Outubro de 2009.

sociedade como transgressores e opositores. Para alguns, são os consumos e condutas sob o primado do agir; para outros, a falta de regras e de disciplina; e para outros ainda, o isolamento, a solidão e o desespero. Para Marques (1999) a relação entre a adolescência e a transgressão de limites internos e externos é inevitável e estruturante para o jovem, pois pode ser olhada como um elemento obrigatório e necessário para o desenvolvimento, para o crescimento e para o processo de aquisição de novas formas de socialização.

Do ponto de vista do docente e da família, o jovem adolescente deixou de respeitar as regras da escola e não reconhece o lugar do professor enquanto figura de saber. Esta transmissão de conhecimentos hoje – nas sociedades pós-modernas – apresenta-se comprometida face às inúmeras fontes de informação e de conhecimento que são apresentadas. As alterações e as transformações com que nos deparamos levantam questões como: haverá uma especificidade na educação dos adolescentes? Qual seria a melhor posição por parte do corpo docente com os jovens? E a função da escola, será que é a mais adequada? A educação poderá evitar, por um lado, e ser eficaz por outro, no que diz respeito à formação de jovens em risco?

Do nosso ponto de vista estas e muitas outras questões deveriam ser levantadas, pensadas e refletidas junto das escolas e das famílias, como talvez «jogar o jogo da adolescência», isto é, ocupar diferentes lugares face à demanda do adolescente – lugar de adulto, de cúmplice e de mestre (Rassial, 1999), tendo por uma base uma dinâmica da compressão das transformações e necessidades que se iniciam na puberdade, transformações estas que muitos pais e professores não acompanham.

Rassial (1992) considera a adolescência como um momento lógico da construção do sintoma. Ao fabricar o sintoma, o adolescente elabora a passagem do pai edípico para o grupo social, onde espera encontrar outras figuras de referência, abandonando os objetos primários. Procede à saída do autoerotismo para uma posição sexuada com o outro. Esta passagem vem garantir um estado de estrutura que permite a travessia pela e na adolescência, não a partir de um sintoma fixo como no adulto, mas com contradições que oscilam entre si, representando ainda a fragilidade da estrutura adolescente. O facto de o sintoma na adolescência se apresentar como social e sexual, definindo um estado de uma estrutura no seu desenvolvimento, permite diferenciá-lo das manifestações psicopatológicas da criança e do adulto. Um sintoma grave na adolescência questiona não apenas os princípios da estrutura familiar, como também sociais.



Segundo Sampaio (1993) o período adolescente poderá ser explicado entre a oscilação de comportamentos considerados normais e patológicos. Para o autor, o adolescente saudável encara esta etapa como sendo um caminho para a sua autonomia, na qual existe flexibilidade com tarefas a realizar, pressupondo a construção e criação dos seus valores. Por outro lado, os comportamentos patológicos mobilizam dependência, rigidez, isolamento e perda de limites, o que indica um bloqueio no desenvolvimento, sendo por vezes confundido pelos cuidadores, como comportamentos típicos face à idade.

Também Matos (2002) diz que a juventude é um período de consolidação da identidade com um fundo definido de ser sexuado e social, com um corpo bem delimitado, uma função biológica específica e uma intencionalidade transformadora do meio envolvente. O autor pensa a identidade como um centro dinâmico de vivências, do pensamento e da ação, no qual habita o núcleo da psicopatologia da juventude. A identidade constrói-se na oscilação entre o investimento objetal e narcísico, na aproximação com o par e a assimilação das qualidades do mesmo, assim como no contraste e na afirmação de si, um percurso por vezes turbulento e árduo, repleto de acidentes emocionais que deixam marcas e onde muitos dos jovens se afundam, perdem o rumo e desenvolvem condutas bizarras, retiradas do real, estabelecendo uma confusão entre identidade e falso *self*. O encontro com referências válidas de identificação permite aos jovens um amplo leque de possibilidades e o florescer da sua personalidade com uma abertura relacional estável do mundo circundante.

No período crucial da adolescência, no qual o jovem, do ponto de vista do psiquismo, faz uma distribuição económica do investimento narcísico e objetal, coloca-se a problemática do luto dos imagos parentais e da mudança de objetos e de definição de objetivos. De acordo com Matos (2002), neste período de crise o jovem revive o conflito pré-genital e a dependência infantil num processo regressivo. Assim, a adolescência poderá ser um período de risco e de psicopatologia, ou de criatividade e consolidação do ser, fatores dependentes do meio e das figuras de referência onde nasceu:

(...) A adolescência na relação com o mundo dos adultos – pais, educadores (...) – impõe a passagem da atração do espelho de Narciso, o que deslumbra e cativa no duplo sentido de seduzir e dominar, à atração do espelho de Dionísio, o que dispersa, descentra,

pulveriza e dissolve, para no final reunir. Só no final deste processo haverá a reunião e a conciliação de uns e outros.<sup>38</sup>

Numa primeira fase, dá-se a fragilidade do Ego face ao aumento da tensão pulsional, onde se destaca a construção das instâncias ideais; depois, a reativação da separação com a criação da autonomia em relação às figuras parentais, tarefas estas que são concebidas como uma reativação do conflito edipiano, ou que se encontram ligadas ao processo de luto em que o jovem se encontra; e, por fim, o estar atento às transformações ocorridas, nomeadamente, aos novos atos criativos, às novas estruturas e às novas qualidades de relação de objeto. Estas noções de transição da infância para a adultícia são descritas como ocorrendo numa lógica de colisão, rutura, desestabilização ou descontinuidade (Marques, 1999).

As próprias sociedades criam dificuldades em gerar um dos espaços mais importantes para o jovem adolescente – o movimento de separação e de individuação – espaço este que permite a expansão e a socialização, e que constitui um dos principais problemas com que os jovens de hoje se confrontam.

Winnicott (1971/1975) refere que a adolescência é um período de descoberta que deve ser vivido e compromete a experiência de viver e existir, cuja solução vem com o passar do tempo, pois possibilita a maturação gradual experienciando as suas vivências com as relações e com o meio, devendo o mesmo «desempenhar um papel suficientemente bom», potenciador da autonomia para que o jovem construa e constitua uma identidade coerente.

Por sua vez, também Fleming (1993) aborda a problemática da adolescência, reforçando que o desenvolvimento do jovem pressupõe sempre a ligação e a integração dos movimentos de separação e de individuação com a vinculação, dando ênfase ao carácter essencialmente relacional da adolescência. Assim, é num processo de transição da dependência e da vulnerabilidade para a autonomia e autogoverno que deverá ser conquistado e experienciado, assim como fomentado pela família. O período da adolescência é, então, um período em que novos elementos devem ser acrescidos às relações, levando à construção da identidade e da autonomia, e à criação de uma autoimagem diferenciada. A autonomia é vista como um processo de conquista representado nas relações com a individuação, separação e formação de identidade, sendo um aspeto do processo psíquico de separação-individuação. Para a autora é um processo

---

<sup>38</sup> Marques, 1999, p. 253.

relacional que envolve mudanças internas na relação com as primeiras figuras de referência, descobrindo o adolescente novos pares, aos quais se liga, e que não constituem um ataque ao vínculo parental, mas sim à autoridade parental.

Para Erickson (1972), a formação e a constituição da identidade é uma consequência do desenvolvimento de experiências passadas e presentes que se constituem e se organizam num todo. De acordo com a teoria psicossocial do desenvolvimento, Erickson postula que a personalidade se desenvolve com uma sequência de estádios, cada um caracterizado por uma crise normativa ou um conflito dominante. O conflito, quando resolvido, possibilita que o adolescente avance com mais ou menos maturidade – conforme os seus tempos e espaços internos – para as tarefas de estádios seguintes.

O conflito dominante no período adolescente seria então a *formação de identidade versus a difusão de identidade*. Todo o conteúdo das crises adolescentes seria integrado e acompanhado por um sentimento distinto e diferente das figuras parentais. Assim, segundo o pensamento de Erickson o processo de formação de identidade constitui-se pela integração das identificações da infância precoce com aspetos psicológicos e psicossociais, liquidando a aquisição de identidade do ego, as necessidades de desenvolvimento de novas identificações. No entanto, ao longo do ciclo da vida, o homem ingressa em novas crises que fomentam o desenvolvimento.

A procura de identidade tem como consequência a rejeição e a revolta do jovem em relação aos pais, como se o adolescente, ao rejeitar as figuras parentais, se libertasse das mesmas, das identificações infantis e do controlo e da autoridade parentais. Sublinha-se que para Erickson a formação da identidade só é possível com a existência de movimentos concomitantes, harmónicos, de separação psicológica interna e de distância física dos pais, representados por comportamentos autónomos, de descoberta e de experimentação. Assim, a identidade é uma consequência das experiências psicossociais e de diferenciação ao longo da vida. A adolescência é então um espaço e um tempo psíquicos comuns a um período do ciclo vital, marcados pelo desequilíbrio e pela turbulência que constituem a essência para a construção de novos equilíbrios, integrações e criações de realidades e de objetos.

É a mudança na relação com as figura parentais que exprime a necessidade de o adolescente desinvestir as imagos dos primeiros objetos de amor e da identificação edipiana,

tornando-se necessária a conquista e o investimento em novos objetos. Este trabalho a realizar será então um trabalho de luto e simultaneamente de transformação.

Ao retomarem as questões do luto na adolescência, Amaral Dias e Vicente (1984) sublinham, antes de mais, a emergência do pulsional, a reativação do Édipo e da angústia de castração, referindo que estes podem ser considerados como análogos aos processos do funcionamento do psiquismo que conduzem à ansiedade e à angústia. Desta forma, a perda dos objetos infantis e o processo de luto serão vistos como uma depressão normal.

A adolescência é um período que se constitui por modificações importantes do funcionamento do psiquismo. Traduz-se pela tendência ao *acting* – resultado do tipo de pensamento típico da fase adolescente –, perturbações do comportamento – consumos, furtos, delitos – que devem ser olhadas como fazendo parte do desenvolvimento, não assumindo necessariamente um carácter patológico, mas sim sintomático de uma crise psicológica do desenvolvimento (*idem*).

O autor postula a obrigatoriedade de cinco lutos diferentes inerentes ao desenvolvimento adolescente. Em primeiro lugar, o *luto pela fonte de segurança*, que representa o primeiro momento da depressão face a novas exigências do processo de desenvolvimento, constituindo-se pelo luto do refúgio materno não desejado pelo jovem, mas imposto e sentido como um abandono por parte do mesmo. Este luto é agravado pelo sentimento de culpa e o adolescente sente que fere a imago materno. A Mãe terá aqui um papel determinante no alívio ou reforço da culpabilidade. O modo de compensar este luto é o deslocamento do investimento da imago materna sobre um outro, encontrando assim um compromisso entre a perda do elemento protetor e a autonomização.

Segue-se o *luto renovado do objeto edipiano*, representado pelo desinvestimento dos aspetos edipianos na presença dos pais. É o luto de um investimento que reenvia à noção de afeto depressivo, tornando possível um reinvestimento de uma nova relação interna e externa com os objetos parentais.

Em terceiro lugar, temos o *luto pelo ideal do Eu*, no qual o adolescente desidealiza os pais através do processo de crescimento e de autonomização. A idealização e a onipotência constituem as fontes de ideal do Eu na adolescência.

O *luto pela bissexualidade*, vivida pelas identificações na infância, dá lugar na adolescência à escolha de um novo objeto de amor como um verdadeiro organizador do psiquismo.

Por fim, o *luto pelo grupo* revela-se determinante na escolha do objeto exogâmico representativo da capacidade de estar só.

Estes cinco lutos são a expressão de quanto a adolescência é o período do ciclo de vida em que o psiquismo opera as mudanças mais importantes que levam consigo sentimentos profundos de perda gerando afetos depressivos.

Também anteriormente Freud (1917/1969) pensa que é o luto que leva o Ego a renunciar ao objeto, declarando-o como morto, podendo o Ego então saborear a satisfação de se reconhecer e considerar como melhor e superior.

Já Salgueiro (1990) postula que as figuras de referência nunca desaparecem, ou melhor, revitalizam-se, perdendo superficialmente significado, com a entrada de novos objetos de amor e simultaneamente figuras de identificação, que ganham espessura e corpo ajudando a remodelar os objetos primordiais. Para o autor, o adolescente não desinveste nos pais, mas substitui, isso sim, o amor pelo ódio ligado à desidealização sentida pelos pais. O amor pelos pais pode permanecer durante um período sob a forma de ódio, o que facilita os investimentos em novas figuras de referência e amor.

Parece-nos fundamental olhar a adolescência como um período de desenvolvimento no qual se inscreve uma gradual maturação, que tem como consequência alterações e transformações importantes nas quais se joga a necessidade de negociar, de reunir e de integrar tendências diferentes e opostas, como a interrogação e a angústia acerca da existência e da afirmação de si, a reivindicação da necessidade de se viver como diferente, separado e autónomo. A difícil negociação e estabilização, bem como a união e integração entre a ligação, a expansividade, o retraimento, o isolamento, a afirmação e a oposição, a vulnerabilidade e a dependência, entre as posições ativas e passivas, masculinas e femininas, e a necessidade de investir intensamente no mundo a par das pressões internas conduzem a uma desestabilização do sentimento de identidade em que o jovem sente grande dificuldade em obter gratificação dos objetos internos e externos. Assim, a adolescência situa-se entre dois momentos: de um lado, a dependência e a procura de proteção; e do outro, a autonomia e a independência (Marques, 1999).

Freud (1905/1969), na sua teoria sobre a sexualidade pensa a puberdade como o início das transformações da vida sexual infantil à adulta. É com esta transformação que a pulsão sexual autoerótica se coloca ao serviço da reprodução, o que implica a escolha de um objeto que tem como consequência a separação dos pais e a reativação do conflito edipiano, ou seja, quando o instinto sexual inicia as suas exigências o objeto incestuoso é retomado. Até a tarefa de separação se encontrar realizada, o adolescente não deixa de ser criança. O autor sublinhou a importância da permanência do objeto na adolescência e nomeou as defesas que surgem neste período. A tensão interior que advém do emergir pulsional e as exigências com que o jovem se confronta em relação ao mundo que o rodeia conduzem a um estado de diferenciação entre o Ego e o Id, bem como à necessidade de novas relações que impõem outras modalidades defensivas adaptativas do novo período.

Dando continuidade ao pensamento de Margaret Mahler, Blos (1962) diz que a adolescência é um processo de separação-individação, ou seja, é um segundo processo de individuação que conduz à separação das figuras parentais no fim da adolescência, à estabilidade e aos limites firmes do Eu e do objeto e à criação do Ideal do Eu.

O autor vem definir a adolescência por subfases: a *pré-adolescência* dos 10 aos 12 anos, referindo que a pubescência é um ato da natureza, e a adolescência um ato do homem; a *adolescência inicial* entre os 13 e os 15 anos, que representa o luto pelo corpo infantil, pelos pais da infância e pela bissexualidade; a *adolescência propriamente dita ou mediana*, compreendida entre os 15 e 17 anos e representada pela separação dos laços objetivos primários, que conduz à formação da identidade sexual; e o *final da adolescência ou adolescência tardia*, que vai dos 17 aos 20 anos, e constitui-se pela fase de consolidação, como a aquisição da autonomia, a constância da identidade e a *pós-adolescência* representativa da moratória psicossocial de Erickson, o prolongamento do intervalo entre a juventude e a idade adulta, período durante o qual deverá encontrar um lugar na sociedade, sujeito pela livre experimentação de papéis

O processo adolescente é, então, um processo de desenvolvimento e de integração, a soma de todas as tentativas de ajuste ao estágio da puberdade, à nova série de condições interiores e exteriores, endógenas e exógenas, enfrentadas pelo jovem, que tem como finalidade a formação de carácter – o produto final das estruturas psíquicas – que deverá crescer de forma egossintónica com a ausência de conflito, pressupondo quatro condições: a segunda fase de

individação, o traumatismo residual, a continuidade do Ego e a definição da identidade sexual (Blos 1967). O autor sublinha as perdas das dependências familiares e põe ênfase na mudança das relações objetais. Postula que as mudanças no *self* e nas representações objetais se desenvolvem numa continuidade relacional, contribuindo para estas transformações, os aspeto infantis presentes da relação. Após o abandono de carácter infantil, permanece uma continuidade da relação com o pai atual.

O esforço que o adolescente faz para se separar das dependências infantis representa por vezes movimentos internos de separação que, de alguma forma, impedem a verdadeira separação interna, nomeadamente, o afastamento físico, geográfico e moral. Blos (1962) vem introduzir o conceito de perda do Eu parental, o qual funcionou até à adolescência como auxiliar do Eu infantil. Esta perda tem como consequência pôr a descoberto a estrutura egoica mais ou menos frágil, dependente de como tiver ocorrido o primeiro processo de separação - individuação. O sucesso ou o fracasso do processo de individuação no período adolescentil deverá em parte ser pensado em função da organização defeituosa do Eu precoce.

Assim, o autor define a adolescência como uma fase de consolidação representada pelo atingir da identidade, pela definição de uma identidade sexual como primado do genital, pela desidealização dos pais e uma maior autonomia do Eu, que liberta o conflito, dessexualizando as relações e usando a sublimação. A pré-condição da evolução do processo de adolescência é uma passagem bem-sucedida pelo período de latência – período intermediário entre o primeiro florescimento da sexualidade infantil e a sexualidade genital *pubescente*. Blos considera que no final do período adolescentil surgem novas estruturas como resultado do processo de consolidação, passando este pelo segundo declínio do Complexo de Édipo e pela elaboração do seu componente negativo – homossexual – surgindo a reconciliação com o pai do mesmo sexo.

Do ponto de vista clínico, é importante observar como é que a adolescente investe a sua feminilidade e o rapaz se relaciona com o pai:

Na latência o escolar aprende, no jogo defensivo e ritualizado, de regras da vida social, treina a resistência às emoções e a destreza do corpo, exercita e erotiza os jogos intelectuais (...) Na juventude, segunda latência, surge um enorme leque de experiências maturativas: a experiência sexual (...) a saída da casa dos pais, a experiência do trabalho, a filiação ideológica, etc.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Malpique & Queiroz, 1982, p. 6.

O prazer do funcionamento do Eu na latência dará lugar na adolescência ao prazer genital, desde o orgasmo ao investimento ideológico mais sublimado. O crescimento, o desenvolvimento e a maturidade do jovem ligam-se à forma como o adolescente desidealiza as figuras parentais e com o luto de um narcisismo infantil. O ideal do Eu passa a ser o agente dinâmico da construção de identidade, a par e passo com o reconhecimento das potencialidades de cada um e da realidade, afastando-se mais das fantasias edipianas. No entanto, é comum neste período o desenvolvimento da patologia do ideal do Eu – inibição, incapacidade de desenvolver relações heterossexuais, baixo rendimento escolar e isolamento –, que representa um Ideal do Eu megalómano, pois do ponto de vista sintomático explica profundas inibições em relação a um imago castrador. Do mesmo modo, observam-se ideologias utópicas e encontram-se jovens com um híper investimento intelectual, defendendo-se de entrar em contacto com outras experiências afetivas (Malpique & Queiroz, 1982).

Já Ferreira e Nelas (2006) sublinha que os impulsos durante o período de puberdade são mais dominantes, sobretudo porque a atividade da fantasia também o é, existindo uma espécie de regressão à infância, uma vez que as vivências pulsionais e as fantasias estão marcadamente presentes. É ainda de referenciar a questão sexual, que passou por um período de repressão durante a latência, retorna de forma mais madura e consciente, promovendo a potencialização das fantasias sexuais. Todavia as fantasias são mais adaptadas à realidade e aos interesses que o próprio Ego solicita, ao invés do que ocorre na pequena infância, pois a adolescência inscreve tempos de grandes mudanças.

É no contexto de mudança e adaptação, sobretudo resultante da separação dos objetos infantis, que surge a instabilidade psíquica e emocional do adolescente. Esta é suprida inúmeras vezes com defesas psíquicas, como o sentimento de onipotência observado pela supervalorização egóica ocultando, contudo, o sentimento do adolescente de inexistência e desespero, sentido como um estado de desamparo, que decorre da perda do objeto (Blos, 1996).

É neste sentido que o adolescente deve reeditar sentimentos e vínculos primários em relação às figuras parentais, revendo, assim, os seus objetos internos e a sua identidade. É este processo que leva ao envolvimento do jovem com o seu grupo de pares e ou grupos, frequentemente transitórios utilizados, todavia, como forma de obter afeto, mais do que propriamente um desejo de relação objetal em si (*idem*).



A adolescência é assim um momento de sofrimento psíquico e de vulnerabilidade do ponto de vista emocional, ocasionando frequentemente sentimentos de vazio, desamparo e despersonalização (Millonschik, 2004). Segundo o mesmo autor, os fatores que contribuem para estas dificuldades são a culpa, o ressentimento e o medo de assumir os seus próprios projetos ou desejos. Quando isto não é possível, podem surgir situações mais problemáticas como descreve Levy (1996), onde o adolescente ao não elaborar e simbolizar os vazios e os lutos desta fase (separação dos pais, do corpo infantil e mudança de representação objetal), recorre a defesas onipotentes e maníacas para conseguir ultrapassar as suas ansiedades depressivas, paranoides ou confusionais, uma vez que é aberto um espaço mental vincado por fantasias inconscientes idealizadas na tentativa de lidar com sua frustração, com o seu sofrimento e com o seu vazio, levando a comportamentos de isolamento e ou destrutividade, tendo como fim a negação da dor mental. Nesta linha de pensamento, Novick (2004), sustendo-se na teoria de Winnicott, afirma que o adolescente necessita de desenvolver o seu espaço vital, a capacidade para estar só (sentimento de desamparo *versus* sentimento de competência), necessita de se valorizar a si mesmo e só assim terá a capacidade para se envolver em relacionamentos de confiança mútua com os outros (desesperança *versus* esperança), promovendo o desenvolvimento da autonomia.

A autonomia, enquanto processo psicológico de separação-individuação, mais do que uma necessidade é uma conquista, um desejo de encontrar novos objetos de investimento, denuncia o desejo de conhecimento do diferente, no próprio e no outro. Opera no meio dos três vínculos pensados por Bion – *L* (Amor), *H* (Ódio) e *K* (Conhecimento) –, permitindo a passagem do Amor e Ódio – nas figuras parentais –, para o vínculo do conhecimento (*K*) (Fleming, 1993).

A incapacidade de o jovem se separar encontra-se estritamente ligada à dependência, ou seja, à capacidade por parte dos pais para tolerarem e motivarem a separação psicológica dos filhos, e na qualidade emocional do vínculo que liga pais e filhos adolescentes. Na adolescência, a existência de um vínculo seguro por parte do jovem aos pais, de uma relação na qual predomina o Amor e a aceitação, é fundamental.

São as perdas que decorrem do desenvolvimento que possibilitam a oportunidade de aprender e elaboram os lutos normais decorrentes das várias etapas do desenvolvimento. Um certo dia, percebe-se que os pais amados da infância já não existem, embora permaneçam vivos. É necessário para o desenvolvimento um espaço formativo, de sociabilidade, participação, relação, cooperação e *criatividade*, no qual o adolescente aprende pelo prazer de aprender,

conhece-se e elabora as perdas através da relação vincular; que toda a aprendizagem e crescimento se realizem através da experiência emocional e pela arte, sendo que a arte possui um impacto formativo grandioso na experiência humana (Rentala, 1997).

Para Meltzer, o conflito estético resulta da contemplação de algo, pleno de beleza. Segundo o autor, há situações e acontecimentos nas vivências do homem que o invadem de estímulos, que são tão poderosos, que o colocam numa posição de deslumbramento, ou até de abismo, perante o contraste entre a beleza externa dos objetos – seres e/ou coisas – e o mistério da sua natureza mais íntima. Perante isto, o ser humano confronta-se com um impasse, que consiste no atrofiamento e empobrecimento da sua sensibilidade, adotando uma posição antiestética e de desvalorização do Outro, afirmando já ter conhecimento sobre o que existe; ou por outro lado, adota uma posição estética, e desenvolve este sentido, elaborando através da arte, imaginação e pensamento, a essência incognoscível desse objeto – ou seja, o conflito entre o belo exterior e o enigmático interior, que se constrói através da criatividade – a imaginação criadora (Cunha & Marques, 2009).

O conflito estético (Meltzer & Williams, 1995) quando percebido como um paradigma do desenvolvimento, assume na adolescência um papel fulcral, sobretudo nos processos transformacionais que surgem nesta etapa do desenvolvimento. É um organizador da mudança do adolescente, na medida em que integra no seu seio a relação com o desconhecido, o misterioso, o enigmático – seja esse «mundo novo» – o seu próprio corpo, a transformação, a interrogação do futuro ou as relações com as quais se confronta, que seduzem, atraem e ao mesmo tempo amedrontam (Gavancha & Marques, 2009).

Vários autores (Bion (1992/2000); Amaral Dias, Rezende & Zimmerman (1998)), abordaram a questão da adolescência e conflito estético, sobretudo por ser uma fase do desenvolvimento que o condensa e potencia. É um momento em que o sujeito se depara com o desconhecido na presença do objeto, mas possui também uma necessidade incessante na busca pela verdade sobre o incognível e interno desse objeto que tanto o atrai.

A capacidade que o adolescente possui de permanecer na incerteza quanto ao desconhecido, ao longo desta etapa de desenvolvimento, abrange uma dualidade de sentimentos, emoções e situações como a ilusão *versus* desilusão; o estranho *versus* familiar. Esta leva à clivagem e à integração entre a posição depressiva (D) e esquizoparanoíde (PS), no íntimo da relação continente-conteúdo, através da identificação projetiva. Quando o adolescente consegue

tolerar esta escuridão em direção ao interior do objeto estético, na busca de «O», segundo Bion (1992/2000) só poderá ser realizada através do processo de pensamento. O conflito estético ocorre entre o interior e o exterior, entre o que pode ser percebido e o que somente pode ser pensado (Gavancha & Marques, 2009).

A adolescência contempla assim características e vivências de apelo à beleza, ao deslumbramento, à estranheza e ao fascínio que surge pelo desconhecido, uma espécie de encontro entre o Eu conhecido/desconhecido com o Outro – novo objeto que ganha uma nova dimensão neste Eu conhecido, e que é objeto de paixão. Esta movimentação entre os objetos internos e externos ganha uma nova dimensão na medida em que impõe alterações gigantes e catastróficas, de acordo com a fluidez dos investimentos que surgem dos processos de clivagem potenciados, levando a um movimento constante, em que exige ao adolescente, uma busca incessante pela criação quer de significados, como de símbolos e pensamentos, o que permite uma complexificação da estrutura vincular do amor, ódio e conhecimento (Gavancha & Marques, 2009).

O adolescente ao passar do grupo familiar para o grupo de pares, depara-se com uma panóplia de semelhanças, mas também de divergências. O grupo é o meio e o espaço predileto onde o adolescente consolida a sua identidade, na medida em que lhe possibilita a autonomia psíquica e a maturidade emocional. Nesta perspetiva e de acordo com Meltzer (1979), por mais antissocial que possa evidenciar ser um grupo de adolescentes, o seu papel de sustentação dos mecanismos de clivagem é gigante, dado que, é no grupo que o jovem consegue aliviar as suas angústias, disseminar as partes do seu Eu, a onipotência e a ansiedade persecutória (Cunha & Marques, 2009).

O desenvolvimento psicológico é então concebido por duas linhas de desenvolvimento: a separação-individuação e a vinculação. A capacidade de o adolescente se autonomizar e desenvolver novos vínculos liga-se à qualidade do vínculo materno, como motor e sustento do desenvolvimento psicológico, e construção de uma identidade única, separada e diferente dos primeiros objetos de amor, com capacidade para se tornar mais tarde, também ele, adolescente, numa figura de vinculação.

A adolescência é uma das etapas mais fascinantes do desenvolvimento humano para colocar em estudo por toda a panóplia de características que apresenta. Para além disto, estudar adolescentes de diferentes contextos e histórias de vida tornou-se ambicioso de modo a perceber,

se no encontro estético, a sua criatividade narrativa é potenciada ou condensada. Assim como se o objeto estético que mais os atrai, ou menos, será consequência da percepção, da projeção ou da procura pela verdade. Será o encontro estético resultado de uma construção do seu universo imaginário, produto de uma seleção das suas memórias ou dos seus sonhos? Que dimensões serão mais exploradas por eles no encontro estético? Formal? (cognitiva), Afetiva? De conteúdo? (percepção). Estas são questões que iremos analisar nas conclusões do nosso estudo, após a discussão dos resultados.

## Capítulo IV

### Paula Rego: afetos e (des)afetos

*A intensificação da percepção pode ir ao ponto de distorcer as coisas de modo que o indizível é dito, o invisível se torna visível e o insuportável explode. Assim, a transformação estética transforma-se em denúncia – mas também em celebração do que resiste à injustiça e ao terror e do que ainda se pode salvar.<sup>40</sup>*

Marcuse

*(...) É isso que me interessa, mostrar as coisas que as pessoas têm de fazer às escondidas porque não têm coragem de o fazer de outro modo, têm medo de falar, deixam até de pensar o que realmente pensam! São humilhadas, maltratadas.... Interessa-me representar a violência! (...) Essa parte negra, que a gente mantém escondida, interessa-me muito.<sup>41</sup>*

Paula Rego

*Eu tinha medo do escuro, do demónio, de tudo. Passava a maior parte do tempo a desenhar e a brincar. Desenhar era uma linguagem.<sup>42</sup>*

Paula Rego

*(...) Num quadro não se fica com pena, aí tudo é permitido! (...) Fazer é mais importante do que a ideia do que se faz.<sup>43</sup>*

Paula Rego

---

<sup>40</sup> Marcuse, 1977/2007. *A Dimensão Estética*, p. 46.

<sup>41</sup> Paula Rego em entrevista com Ana Gabriela Macedo a 18 de Fevereiro de 1999, publicada em *Paula Rego e o Poder da Visão*, 2010, pp. 32-33.

<sup>42</sup> Paula Rego em entrevista com Helena Vasconcelos (2004) *Sem Título*, cedida à Revista *Elle* (n.º 194), p. 133.

<sup>43</sup> Paula Rego em entrevista com Ana Gabriela Macedo a 18 de Fevereiro de 1999, publicada em *Paula Rego e o Poder da Visão*, 2010, pp. 33 e 43

#### 4.1. Percurso e caminhos

Um encontro significativo e a pintora transforma em obra de arte. Paula pinta no lugar da fala, cria na experiência emocional, a obra transforma-se em linguagem e a linguagem em obra. A pintora recebe, ouve, olha, sente e procura a verdade última. Dá um significado à experiência bruta emocional e metamorfoseia numa narrativa, tudo começa com uma história, a partir de uma história, mas também tudo tem início na sua própria história.

Pintar é contar uma história, as histórias que têm início na sua infância. A pintura é uma atividade solitária. Paula Rego sente solidão desde a meninez, segundo a autora é uma bênção, porque foi esta solidão que a preparou para pintar. Passou a sua infância sozinha num quarto a desenhar, tinha medo de tudo. Hoje dá voz ao medo com a pintura:

*Eu nem sequer ia até ao jardim, tinha medo do ar (...) Era-me insuportável que me pusessem «lá fora», e eu tinha medo das outras crianças (...). Não faz ideia, era horrível. Simplesmente horrível.<sup>44</sup>*

O mundo artístico de Paula Rego é povoado pela infância e nele habitam os seus medos e gritos penetrantes. As meninas na obra de Paula Rego têm o rosto das criadas da casa da Ericeira, as mãos rudes que matam as galinhas, lavam os tachos e cozinham, as mãos onde a pintora foi buscar os seus afetos. O desenho de Paula é uma escrita, uma poética barroca, uma escrita que se aprende na solidão (Bessa-Luís, 2008).

Uma pintura benévola e malévola onde se inscrevem afetos e (des)afetos.

Paula Rego cresceu num meio burguês e abastado, em tempos de regime ditatorial, de grande pobreza e opressão. Ainda que Paula tivesse nascido num campo protegido, nunca se deixou permanecer «estrábica», esquecendo-se de outras perspetivas basilares. Pelo contrário, a injustiça, a desigualdade social e a opressão desde sempre a incomodaram. O poder de dar voz à alma, o proibido, o interdito e o desejo de emancipação acompanharam-na desde a infância como forças opostas, mas criadoras. A ausência de liberdade e de verdade, sentimentos que mais tarde grita na produção da sua obra criativa.

---

<sup>44</sup> Paula Rego em entrevista a John McEwen, 1988, catálogo da exposição apresentada no Centro Calouste Gulbenkian, Lisboa, maio-junho de 1988, p.11.

Maria Paula Figueiroa Rego nasceu em Lisboa no dia 26 de janeiro de 1935, filha única de José Fernandes Figueiroa Rego e Maria de S. José Avanti Quaresma Paiva. Com um ano de idade Paula ficou entregue aos avós paternos e a uma tia-avó materna. Os seus pais tiveram de se ausentar para Inglaterra por motivos profissionais. A relação com os avós paternos foi determinante para a sua história. Paula adorava a avó, as galinhas, a quinta, a cozinha, os tachos e a comida, atmosfera na qual se sentia livre. Já a tia-avó materna era uma mulher com grandes depressões, gelada, que se mantinha num escuro silêncio. Mas Paula era obrigada a passar parte do tempo com cada avó e lá ia ficando, como qualquer criança, dependente dos adultos, aos quais tem de obedecer:

*O maior problema de toda a minha vida tem sido a incapacidade de me exprimir frontalmente – dizer a verdade. Os adultos tinham sempre razão: a menina ouve e não responde. Responder, contradizer, era a morte, era cair de repente num vazio terrível. Esse medo nunca me há-de deixar; vem daí os disfarces infantis, os disfarces femininos. Menina pequenina, menina bonita, mulher atraente. Daí a evasão de contar histórias. Pintar para combater a injustiça.<sup>45</sup>*

Em 1938, tinha então três anos de idade, foi-lhe diagnosticada tuberculose. Os pais voltaram e fixaram-se no Estoril, junto ao mar. Cresceu numa sociedade fechada, de herança moral, social e tipicamente vitoriana, onde coabitavam homens, mulheres, criadas, animais e os terrores *infantis-nursey*. Aqui viveu Paula até aos 16 anos, idade com que foi para Londres estudar, para uma *finishing school*. Ao contrário da casa da Ericeira, com os pais Paula não podia coabitar com os criados, saltar, rir e pular. O seu grande refúgio e recurso eram os brinquedos. Paula Rego sempre declarou que o seu isolamento de infância foi uma bênção, porque passava horas no quarto a desenhar. Já *A Mãe* conta:

*Lá estava ela constantemente a fazer um som nasal – hum, hum, hum, - sem parar. Era um sossego ouvir aquele som – porque enquanto ela entoava aquele hum, hum, eu sabia” Ah, a Paula está contente (...) E, sabe uma coisa, ela continua a fazer aquele barulho – hum, hum, hum, e continua a desenhar no chão (...).<sup>46</sup>*

---

<sup>45</sup> Paula Rego citada por Jonh McEwen, na obra *Paula Rego*, 1998, p.17.

<sup>46</sup> Cit. por McEwen na obra *Paula Rego*, 1998, p.18.

Na infância, quando saía de casa, no Estoril, tinha medo de tudo; as pessoas assustavam-na. Com *A Mãe*, mulher chique e de rigor que chegou a frequentar muito jovem uma escola de arte em Lisboa, tomou o gosto pela pintura. Com o pai adquiriu o gosto pela leitura e pelas histórias. Adorava sentar-se com o pai a ver livros de gravuras, como o *Inferno de Dante* com ilustrações de Gustav Doré, do séc. XIX. Vislumbrava nas gravuras um misto de curiosidade e de terror, o desejo pelo perigo e pelo fantasmático já a atraía na infância – «Era um livro pesado – e à mediada que ele virava as páginas eu ia espreitando – eu fugia apavorada, mas voltava logo a seguir, para *nova dose*» (Rego citado por *idem*, p. 19).

É na avó que Paula encontra o mundo dos afetos, tão presente na sua obra em telas como *A Dança* (1988); *Menina a Levantar as Saias para um Cão* (1986); *Duas Meninas com um Cão* (1987); *A Coelha Grávida a Dizer aos Pais* (1982), entre outras. Paula idolatrava as férias na Ericeira, o lugar onde tudo acontecia e podia acontecer; povoava a partilha, a comunicação, o riso, o ludo, o amor e os afetos. Grandes banquetes com fados também faziam parte da casa da Ericeira.

O avô era um homem de negócios, cofundador do Benfica. A avó Gertrudes nascera na Ericeira e desde cedo conheceu a pobreza, até ter sido adotada. Mulher submissa, serviçal, trabalhadora e de bons valores, adorava animais e partilhava muitas vezes com as criadas as lides da casa. Paula enchia-se de admiração pela avó e, mais tarde, vem a identificar-se com ela na defesa que se faz sentir na sua obra, dos menos abastados e oprimidos.

Paula Rego cresceu a ouvir histórias na casa da Ericeira entre os avós e as criadas, na cozinha – lugar onde passava grande parte do tempo. Mais tarde, o pai deu-lhe a conhecer os grandes clássicos, como Eça de Queiroz, entre outros, e as óperas. Hoje, enquanto Paula cria no seu *atelier* pela manhã, ouve ópera e à tarde ouve fado, como expressões dos dois mundos onde crescera, das raízes que a povoam.

Católica desde a infância, por obrigação, na escola. O catolicismo veio a desempenhar um profundo papel na sua formação e atravessa a sua pintura na tradição pictórica clássica, bem como na análise psicológica da falsidade e da compaixão mórbida que a artista coloca nas imagens, como se observa n*O Crime do Padre Amaro* (1997-98).



*O pior dos pesadelos que já tive foi imaginar que se deixasse a porta entreaberta à noite o diabo entrava e levava-me... Para mim religião queria dizer terror. O catolicismo tem tudo a ver com culpa. As igrejas em Portugal estão cheias de confessionários.*<sup>47</sup>

Paula Rego cresceu com medo e com terror, como se observa na sua obra – «Eu pinto para dar face ao medo», exclamou um dia a pintora (Rego cit. por Lacerda, 1978, p. 12). Aos cinco anos, ao invés da obediência que lhe era exigida como regra de boa educação e costumes Paula vingou-se num boneco e cortou-lhe os dedos das mãos, um a um. Diz não saber o motivo, mas talvez porque era um boneco, exorcizou a sua raiva por não ser a filha desejada. O pai sonhava com um filho homem e nasceu uma menina – «Tive sempre a ansiedade de provar que não era inferior a um rapaz. A família tinha desejado um rapaz» (Rego cit. por McEwen, 1988, p. 19).

Revolta que se manteve e que libertou na criação quando nos anos sessenta inicia um período de corte e colagem onde tudo é sangue, tudo é dor e raiva, num tempo que foi de grande libertação e catarse, refere a artista.

Aos dez anos de idade ingressa no *St. Julian's School*, no Estoril, estabelecimento que foi determinante no contacto com a literatura inglesa infantil. Foi acompanhada a par e passo, em casa, por uma professora de nome Violeta, mulher de cariz salazarista que a desvalorizava constantemente e dizia que Paula não sabia desenhar:

*Tinha terror da mulher. Eu detestava-a. Era áspera, mesmo cruel, chegava a bater-me. Com medo dela eu ficava literalmente doente. Dizia-me: Não sabe desenhar. Nunca há-de aprender a desenhar (...) eu era extremamente submissa e obediente. Vivia apavorada! Ainda hoje tenho o maior cuidado. É preciso, não é? – Para se sobreviver. Mas o que digo sempre aos estudantes é que na pintura se tem a liberdade de fazer o que se quer. Liberdade total, é aí que tomo os meus riscos.*<sup>48</sup>

Depois de ter ido estudar para Londres para uma *finishing school*, entrou em 1952 para a Slade School of Art, onde permaneceu até 1956. Na escola, conheceu Victor Willing (1928-1988), seu futuro marido, e, mais tarde, o seu maior crítico.

---

<sup>47</sup> Cit. por McEwen na obra *Paula Rego*, 1998, p. 26.

<sup>48</sup> Rego cit. por McEwen, na obra *Paula Rego*, 1998, p.36.

*A infância de Paula foi abundante em histórias contadas e foi provavelmente muito cedo que ela descobriu que o humor pode desarmar os hipócritas sem afetar os que são naturalmente sérios ou autênticos (...). Ter espírito é a capacidade de tratar coisas graves com leveza.*<sup>49</sup>

Willing era também um pintor britânico nascido no Egito, que frequentava a mesma escola até 1954, era amigo de Francis Bacon e possuía uma obra que iniciava visibilidade. Em 1956 teve a primeira filha. Regressa a Portugal e casa-se com Victor na Ericeira. Em 1959, o casal regressou a Londres para terem o segundo filho. Entre 1957 e 1962 a família veio viver para Portugal com o nascimento do terceiro filho. Instalaram-se na casa da Ericeira. Para além de ser mãe, Paula produzia incessantemente. Entretanto, recebeu em 1963 uma Bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian para trabalhar em Londres, período em que viveu entre Lisboa e Londres, onde acabou por se fixar em 1976.

Em 1966 morre-lhe o pai e em 1975, na altura da Revolução, Victor, seu marido, adoece. É-lhe diagnosticado esclerose múltipla. Em 1979 é vendida a quinta da Ericeira. Durante estes anos Paula usou muito o desenho e, como em toda a sua obra, observa-se uma mensagem muito profunda, de anos difíceis para a pintora.

Em 1975, uma bolsa da Gulbenkian autorizou que Paula fizesse investigação no campo dos Contos de Fadas, dando de novo início a um período de libertação; os processos de colagem tinham caído numa espécie de rotina, os Contos de Fadas eram uma novidade.

Em 1988 foi convidada para dar aulas na *Slade School of Art* e, em 1988, a Fundação Gulbenkian expôs uma retrospectiva do trabalho da artista que transitou para a *Serpentine Gallery*, em Londres. Em 1989 publicou a série de desenhos *Nursery Rhymes*, apresentada internacionalmente, e, em 1990, foi nomeada primeira artista associada da *National Gallery* em Londres. Em 2002 foi distinguida com o prémio Consagração Celpa /Vieira da Silva de Artes Plásticas. Em setembro de 2009, a Câmara Municipal de Cascais inaugurou a Casa das Histórias Paula Rego. Em 2011 recebe o Doutoramento *Honoris Causa* na Aula Magna da Universidade Nova de Lisboa, o primeiro concedido a uma personalidade da área das artes.

---

<sup>49</sup> Texto de Victor Willing intitulado *Proibições Inevitáveis* presente na obra de Rosengarten, 2004, pág. 49.

Paula Rego é vista como um dos melhores pintores vivos de Inglaterra e recentemente é considerada como uma das doze pintoras mais importantes do mundo. Artista de trabalho prolífico e frequente, de grandioso impacto estético, narra as histórias até aos limites do fantástico. Na sua obra descobrem-se referências aos contos tradicionais, aos mitos e às lendas, às grandes obras da literatura e da pintura, a tramas já muito inscritas na cultura do nosso imaginário e no inconsciente coletivo. A sua obra deixa ver simultaneamente o terror e o triunfo corajoso. Greer (1991 cit. por Wiggins, 1991) refere que as pinturas de Paula Rego são marcadas pelo seu carácter radical. Surgem como veículos entre o imaginário e a individualidade da pintora, mas também como transportadoras de significado para o observador que o lê.

#### **4.2. A pintora e o seu primeiro grito de liberdade**

Ao terminar a escola superior Paula Rego pintava sobretudo imagens de nus e outras figuras até ao movimento de libertação que teve início nos anos sessenta, quando iniciou o corte e a colagem, após ter conhecido Dubuffet e o contacto com a arte bruta. Os quadros voltaram a ocorrer, veja-se uma crueza na cor e no espírito, mas também um movimento de libertação e de expansão. Telas profundamente incómodas, repletas de feridas, de sangue, dentes e espigões. Interessou-se por Dubuffet porque a sua arte se parecia com a das crianças, com a dos egípcios, e tudo isso é uma e a mesma coisa, aos olhos de Paula, ou seja, é arte bruta.

O encontro com Dubuffet mudou radicalmente o trabalho de Paula Rego. Libertou-a, dando-lhe coragem para abandonar a pintura de cavalete; a autora sentia que por essa via não conseguia aceder à infância. Os desenhos vinham diretamente do mundo interno, dos sentimentos diretamente para as mãos, como exclama Paula. Começou a fazer um quadro por dia e a realizar colagens. Recortar dava-lhe prazer, à semelhança do que aconteceu quando cortara os dedos à boneca.

*Tinha começado a fazer esses seres em pedaços de papel, sabendo o que eles viriam a ser, e, depois, quando os acabei, comecei a corta-los. E o cortar era parte da coisa que tinha recortado - as mamãs grandes, as mamãs pequenas. O prazer de cortar fazia parte de*

*tudo isso, o prazer que se tem a destruir. Era uma coisa completamente excitante. Fisicamente, sexualmente, excitante. Tal como pintar a pastel também o é.*<sup>50</sup>

Com o corte e a colagem libertou-se, libertou toda a sua raiva, opressão e injustiça, construiu e destruiu, pintou e colou as partes fragmentadas, assim como as crianças quando ainda não integram o objeto como um todo. Numa entrevista à filha, Caroline, a mesma refere: «A Mãe trabalha sempre em ciclos. Começa com uma grande liberdade, depois tudo se torna tenso, até que o gesto mais livre regressa e o ciclo começa de novo. Há nisso uma grande coragem.» (Rego cit. por McEwen 1998, p. 104)

A descoberta da pintura de Arthur Dubuffet e da obra literária de Henry Miller alterou e foi determinante no seu percurso artístico.

Dubuffet foi o primeiro teórico da arte bruta. A *Art brut* rejeitava a ideia de que a arte devesse ser esteticamente agradável ou apenas ilustrar a realidade visual. O seu estilo de desenho seco enfatizava um processo de criação lento e difícil, expressava uma arte mais primitiva, crua e bruta.

O estilo de Henry Miller caracteriza-se pela integração da autobiografia com a ficção. Miller escreveu muito sobre sexo. Paula refere numa das suas entrevistas que ao longo das suas leituras dos livros de Miller realizou inúmeros assaltos ao seu inconsciente, onde nomeia os sonhos, as fantasias e os trocadilhos que, a seu ver, dão à narrativa um carácter caótico e excêntrico (McEwen, 1998).

No período dos anos sessenta e setenta trabalhava entre o corte e a colagem, técnica mista e óleo sobre tela. Obras como *Salazar a Vomitar a Pátria* (1960); *O Exílio* (1963); *Violência Infantil* (1963-64), entre outras, anunciam a revolta e a angústia que a autora sentia, bem como o seu grito de libertação.

Os jogos de identificações e deslocações, face a uma realidade politicamente marcada, passaram a determinar a prática do seu trabalho neste período. A sua pintura, ao aceitar o visível como a antecedência da linguagem, realiza-se para adivinhar e descobrir o mundo (Lapa 2003, citado por Rosengarten, 2004).

---

<sup>50</sup> Paula Rego citada por Fiona Bradley, 1997, p. 2, na obra *Paula Rego*, de Bradley, Willing, Rosengarten & Collins (1997).

Posto isto, passados vinte anos da descoberta de Dubuffet deu-se de novo um movimento criador; voltou a sentir verdade, sentiu que desenhava com um impulso.

#### 4.3. Do devir animal à expansão das diferentes narrativas

De novo é revivido o interesse pela pintura e pela representação naturalista. Na colagem tinha desenvolvido uma tendência para obscurecer as imagens. Passaram-se vinte anos e João Penalva foi importante no abandono deste processo. As novas pinturas contam a história do quotidiano personificado em personagens do fantástico e animais.

Os Contos de Fadas nasceram quando em 1973 iniciou uma Psicoterapia Junguiana. A janela da sua infância abriu-se de novo, mas desta vez de par em par. O fascínio pelas histórias e pela arte infantil primitiva, sem esquecer a *Art Brut* de Dubuffet. A investigação dos Contos de Fadas, a par e passo com as sessões de terapia, iriam acordar a sua infância.

*Fiz psicoterapia Jungiana (...). Eu acho que desenvolveu ou reforçou o meu interesse nas histórias “didas” de fadas que são, finalmente, contos tradicionais bastante duros. (...) A psicoterapia desenvolveu a minha curiosidade para reler esses contos, porque de facto eu sempre gostei de ouvir essas histórias. Mas, depois, começamos a fazer arte – e fazer arte é a pior coisa que há, não é verdade?- e foi por essa via que consegui recuperar o meu interesse inicial por esse universo fantástico.*<sup>51</sup>

Algo de semelhante se passou em 1989 quando Paula Rego interrompeu a pintura para fazer gravuras inspiradas em poemas infantis ingleses, *Nursey Rhymes*. Tal como o pai, Paula tem períodos depressivos e é uma trabalhadora obsessiva, diz *A Mãe*.

Segundo Pinto de Almeida (1990), jamais as obras de Paula Rego terão atingindo o seu limite, como em *Nursery Rhymes*, célebres composições em verso da antiga tradição inglesa que expressam em metáforas as demais fantasias. De acordo com o autor, assiste-se à inumanidade como desposseção de si, desposseção do que repousa no mais íntimo de cada um; o que por definição vai para além do humano. Inumano será ainda a figura da alteridade da criação por

---

<sup>51</sup> Paula Rego em entrevista com Machado & Saraiva no ano de 2007 in Artes e Leilões, *A Nossa Senhora é a minha neta*, pp. 80-81.

oposição às dinâmicas das forças produtivas e da circulação dos bens no interior de um outro inumano, do capitalismo. O lugar onde habita a crueldade e a ternura da infância. Em Paula Rego tudo se passa no interior do desenho, no lugar silencioso onde mora a crueldade e a afeição da infância, onde tudo circula para além de nós, um espaço impenetrável e discreto que integra uma outra cena, a da própria arte enquanto espaço fechado ao dispositivo mediático, instituído por um campo onde reinam apenas e já só as regras do imaginário, da fantasia e do inconsciente.

Para Paula pintar, bebe as fontes da sua infância, inspira-se no pai com Dante e Gustav Doré; na avó Gertrudes com os afetos, as galinhas, as empregadas e a cozinha da quinta, identifica-se com esta avó, que, na infância, fora adotada. Inspira-se em Goya, James Ensor, Bordalo Pinheiro e Honoré Daumier, os grandes artistas por quem a pintora nutre uma profunda admiração.

Com a série de acrílicos em papel *O Macaco Vermelho* (1981) redescobriu o prazer de pintar diretamente e de deixar a colagem, precedida no corte e no lugar da continuidade e da espontaneidade. As novas pinturas em acrílico estão mais ligadas ao quotidiano, contam as histórias de todos os dias, personificadas em animais, bem como a presença, o domínio e a atração do homem. As figuras femininas estão como que amarradas e acorrentadas, mobilizadas. Servindo-se dos animais para construir narrativas, a possibilidade de *devir* animal é como se fosse a saída possível que a pintora encontra para superar as manifestações de poder e submissão do conflito entre o amor e a morte (McEwen, 1998). Das pulsões de *Eros* e de *Thanatos*.

*(...) As histórias que eu conto, o assunto são histórias contadas a partir da experiência de uma mulher. Só sei contar coisas do meu ponto de vista. Acho muito difícil por - me na pele de um homem ou bicho. É claro que uso uma linguagem metafórica; os bichos personificam pessoas são sempre pessoas.* <sup>52</sup>

Veja-se um horror ao vazio por parte da pintora; aumenta o espaço da tela em branco e nasce a série *Óperas* (1983). Escolhe as Óperas que viu com o pai. Nesta série, mistura a caricatura humana com o desenho, evocando a arte primitiva, os desenhos de crianças e a banda desenhada, ideia dupla de amor e o sofrimento presente na obra da autora: «É sempre assim que

---

<sup>52</sup> Paula Rego numa entrevista cedida à revista Artes e Leilões, *A Nossa Senhora é a minha neta*, no ano de 2007 com Machado & Saraiva, p. 79.

eu trabalho, com motivos que vou buscar à minha própria vida – aos meus sonhos, aos meus sentimentos.» (Rego cit. por McEwen 1998, p. 127).

A série *A Menina e o Cão* (1986-87) não representa nem conta a violência, o importante são as meninas que acariciam o cão, que cuidam dele e o alimentam, tal como fizera Paula com o marido quando estava muito doente. Talvez esta seja uma das séries com mais ternura, bem como a da *Coelha Grávida* (1982) a comunicar ao pai que está grávida, ou seja, Paula a comunicar ao pai a sua gravidez. A pintora teve sempre perante o pai a necessidade de mostrar que não era inferior a um rapaz e, talvez por isso, a sua obra seja tão feminina. A família desejava um rapaz. É presente na sua obra a subversão do macho e da ordem patriarcal, como se a artista vingasse o desejo da família.

Paula, como já aludimos, sempre ouviu ópera desde criança com o seu pai. Verdi mereceu a sua atenção, talvez porque se aproxima da comédia humana e pelo lado formal da *commedia dell arte*.

A pintora admite que não dizer o que sente foi sempre um problema muito maior na vida quotidiana do que no domínio criador.

*Quando a pintura está a começar bem, fico ansiosa pelo dia seguinte, para continuar. E é ótimo, é uma sensação esplêndida. Pintar é uma coisa prática, mas também é um ato mágico. Estar aqui neste atelier é como estar dentro do meu próprio teatro.*<sup>53</sup>

*A Menina e o Cão* (1986) foi o primeiro êxito comercial de Paula. Sob o ponto de vista formal deixou de existir o horror ao vazio, desapareceu a acumulação de desenhos e figuras e apareceu a perspetiva; a luz e a sombra preenchem esse espaço. Estas pinturas marcam uma viragem decisiva no seu percurso artístico, o início do estilo da maturidade 1986-1987:

*A coisa muda por si. Não é um processo de querer. Acontece. Começa a aparecer. Começou com a introdução de sombras. Há a sombra de um lado e a luz do outro, e imediatamente isso cria volume. E quando a figura cria volume tem de assentar porque se não for assim, não faz sentido. E uma vez assentando tem que criar um espaço. Posso eliminar muita coisa, porque eu estava sempre a inventar muita coisa, muita coisa. E assim, utilizo menos figuras - só duas-, mas eu acho que é mais complexo porque nestas*

---

<sup>53</sup> Paula Rego em entrevista com McEwen, 1988, p.22 da obra intitulada *Paula Rego*.

*duas figuras entram coisas que antes não entravam tanto...Em tudo, nas figuras, nos fatos que se põem às criaturas, nas pregas. Tem mais segredo.*<sup>54</sup>

Os adereços, como se diz no teatro, servem de contraponto metafórico à ação principal. João Penalva conta que Paula leva muito tempo a decidir, mas que quando o faz não hesita (McEwen,1998).

*As Criadas* (1987) é o primeiro grande quadro figurativo desde os anos cinquenta, inspirado na peça de Jean Genet. *O Muro dos Proles* (1984), outra obra anterior de maior dimensão. De novo é sublinhado os temas preferidos da autora como os jogos provocados pelo poder, o domínio e as hierarquias. Desalojar a ordem estabelecida, alterar as heroínas e os imbecis é o seu desejo.

*(...) se a história me é “dada”, tomo liberdades de modo que se adapte à minha experiência pessoal, faço-a chocante. Se por um lado as histórias me atraem e eu gosto delas, por outro, quero sabotá-las; é como ferir a pessoa que se ama. Mas mais que tudo, prefiro histórias que vão tomando forma à medida que vou trabalhando (...).*<sup>55</sup>

Paula usa a ironia para se defender da dor, pinta para expurgar um problema emocional; a pintura assume na vigília o lugar que o sonho tem no sono. O ato de expurgar não resolve o problema, mas abre espaços para outras obras simbólicas, porque deixa a ilusão de que o problema foi resolvido – «Como não procuro fazer arte, faço o que faço cada vez melhor» (Rego cit. por Rosengarten, 2004 p. 31).

*A Filha do Soldado* (1987), *O Cadete e a Irmã* (1988) e *A Dança* (1988) – quadro em que trabalhava quando o marido morreu – exprimem uma perda iminente e a consciência da mesma. Nicholas, filho de Paula, diz que desde que o pai morreu há menos conflito entre as personagens dos quadros. Note-se que na *Dança* os vestidos guardam os seus segredos, os segredos de uma mulher, a lua revela as delícias de uma noite de verão, uma atmosfera de saudade permeia todo o quadro sem ameaça ou revolta (McEwen,1998).

---

<sup>54</sup> Paula Rego citada por Alexandre Melo no texto *O Mundo mágico de Paula Rego*, cit. por Rosengarten, 2004, p.60.

<sup>55</sup> Paula Rego cit. por McEwen, 1998, p.138



Mais tarde, como já foi referido, note-se Paula Rego celebra na sublime, grandiosa e notável obra da sua maturidade, *Jardim de Crivelli* (1990-91), a pintura de azulejo, outra fonte de inspiração. Uma obra portuguesa repleta de memórias da sua infância e profundamente feminina; um grito à justiça de todas as mulheres, onde a artista homenageou a coragem das mulheres com as santas e as alegorias. O *Jardim de Crivelli*, exposto na National Gallery, é uma revisão da *Madonna Della Rondine*, de Caro Crivelli. É a vida dos Santos contada na lenda *Áurea*, de Jacopus de Voragine, do séc. XIII. Mais do que um jardim é um cenário em pequenos pátios, um espaço onde as mulheres levam as suas vidas ou, prefaciando Rego, é um «chão imobilizado» no qual as mulheres se imobilizam nos seus atos de afirmação (Rosengarten, 2004) – «(...) Uma homenagem ao seu espírito destemido, resoluto – à maneira como nunca perderam a fé, mesmo quando lhes infligiram torturas e outros horrores.» (Rego cit. por McEwen 1998, p. 255).

Paul Coldwell, artista britânico e principal impressor das suas imagens, trabalhou com a pintora entre 1985 e 2005. Compara o método de trabalho da Paula ao de um encenador teatral. Coldwell confirma que o interesse narrativo lhe é mais importante do que qualquer outro. O poema acaba por passar a segundo plano, o que se passa entre as personagens é o que a fascina (cit. por Rosenthal, 2003).

Veja-se uma rutura com a tradição dominante da História de Arte. A recusa da vitimização do feminino manifesta com o grito, que no lugar do silêncio brota subversivamente do mundo laico e fantástico, bem como com o desvendar dos silêncios longínquos que o sagrado esconde (Macedo, 2010).

A pintura liberta a artista da prisão do medo e da submissão. Com a pintura e através dela sente a liberdade de expressão *versus* a opressão, sentimento que a acompanhara desde muito cedo: «(...) Eu era extremamente submissa e obediente. Vivia apavorada! (...)» (Rego cit. por McEwen 1998, p. 36).

Com o ato de criação a artista extravasa, sai do lugar submisso e subverte os limites e a ordem patriarcal, tornando-se a sua obra profundamente feminina, sociológica e psicológica. Como refere o seu amigo poeta Alberto de Lacerda em 1965 «(...) a revolta deita-se na cama e transforma-se em arte (...).».

A obra de Paula Rego é muito pessoal, autêntica e genuína. Mostra simultaneamente o terror e o triunfo arrojado, sem medo de exprimir o que sente no ato criativo. A criação ocupa o lugar da fala; da expressão sem culpa e da aniquilação.

Para além de ser uma obra que nasce e que bebe a sua fonte na infância é uma obra profundamente feminina e subvertida relativamente aos cânones da arte ocidental. Como se observa no *Sonho de José* (1990), o poder que Rego tem é o de ser uma mulher a pintar o sonho de um homem. O oposto ao longo de toda a história de arte, o habitual era o artista pintar a modelo bela e nua, de preferência (McEwen, 1998) – «(...) Há histórias à espera de serem contadas e que nunca o foram antes. Têm a ver com tudo aquilo sobre o que jamais se ousou tocar – a experiência das mulheres» (Rego cit. por Macedo 2010, p. 67).

Também em William Hogarth – pintor, gravador e ilustrador inglês (1697-1764) – se inspirou a artista criando um tríptico intitulado *After Hogarth: Bethrotal; Lessons; Wreck* (2000). A pintora refere que a sua leitura da obra de Hogarth pretende ser uma história moderna de amor.

O olhar das personagens femininas representadas na pintura mais recente de Rego é estruturante da sua significação. As personagens olham-se entre si ou rejeitam esse olhar e dirigem-no em alternativa para o observador. Em *A Casa de Celestina* (2000-01) a autora explora vários rostos de Celestina, «uma composição pictórica é o equivalente das emoções, tal como uma sinfonia» (Rego cit. por Macedo 2010, p. 58).

A arte sempre esteve presente na vida de Paula Rego, gostos que cresceram da sua relação com o pai. Tanto as óperas como o cinema tiveram uma importância sublime na sua obra. A primeira ópera que viu com o pai, quando tinha 14 anos, foi *Carmen*, de Bizet. Paula mais tarde ilustrou as óperas (1983) que vira na sua companhia: *La Bohème*, *Turandot* e *la Fancciula del West*, de Puccini; *Fausto*, de Gounod; *Aida*, *Rigoletto* e *La traviata*, de Verdi; *O Barbeiro de Sevilha*, de Rossini. A obra *Óperas*, já referida, são a expressão destas vivências. Telas antropomórficas, repletas de sentido, não têm uma linha de pensamento consciente durante o ato de criação, refere a artista (McEwen, 1998).

O cinema, foi também para a artista a influência pictórica mais importante na sua formação. Também aqui o pai deteve um papel determinante em termos de educação, uma vez que Paula iria beber muitos dos seus gostos e cultura à sétima arte. O pai de Paula foi proprietário

do primeiro cinema privado em Portugal e Walt Disney representou para a artista uma influência decisiva na sua vasta obra: nele vê o maior génio pictórico do séc. XX.

*As Avestruzes Dançarinas* (1995) são retratadas por Paula e inspiradas pelo seu gosto pela sétima arte. São mais sapudas e disformes do que uma bailarina que pretende voar como um cisne. A artista realça as suas fantasias face à idade, bem como a gravidade no seu desejo de voar. Sublinha que *As Avestruzes Dançarinas* tentam ser o que nunca poderão ser, mesmo juntas, agem isoladamente. Refere que umas seguem as outras à distância, outras caem pesadamente ou fecham os olhos e sonham à espera da sua vez. «As Avestruzes são a sobrevivência, são um pouco ridículas, mas é preciso sobreviver de qualquer maneira» (Rego cit. por Macedo, 2010, p. 68). Não existe uma narrativa, apenas uma obra-prima de Duende.

Segundo McEwen (1998), nota-se nesta série um humor cáustico e bucólico, camponês e agreste ou mesmo negro, e dir-se-ia que a fronteira que separa a tragédia e a comédia é muito delicada. As Avestruzes também são aquelas mulheres corajosas que lutam de forma heroica contra as adversidades crescentes que a idade traz:

*(...) São velhas combatentes. Não voam como o Cisne do Ballet, mas ficam de pé como a estátua do guerreiro Gaulês em Roma. Uma parte do seu arrojo e robustez é o modo como assumem os seus sentimentos (...) Não poderiam ser feitas se eu não tivesse a idade que tenho. Uma mulher mais nova não sabia o que isso é: desejar coisas que não são passado, porque se encontram dentro de nós, mas que já são inacessíveis (...).*<sup>56</sup>

#### **4.4. O Crime do Padre Amaro**

Em 1998 Paula Rego foi convidada para realizar uma exposição de novos trabalhos na Dulwich Picture Gallery, famosa pela coleção dos velhos mestres. A pintora sentia-se particularmente atraída pelo pintor espanhol do século XVII, Bartolomeu Esteban Murillo, fonte de inspiração para as obras da série *O Crime do Padre Amaro*.

O ponto de partida para a exposição é o romance escrito por Eça de Queiroz em 1876, *O Crime do Padre Amaro*. Amaro é um jovem sem vocação forçado a entrar no sacerdócio. Enviado para Leiria, aloja-se na casa de uma mulher e da respetiva filha, cujo afeto em breve

---

<sup>56</sup> Rego cit. por McEwen, 1998 p.269.

seduz. Envolve-se com Amélia, embora esta esteja noiva, numa relação clandestina e Amélia fica grávida, escondendo-se para ter a criança em segredo. Ambos morrem no parto e o romance termina com Amaro sozinho tal como no início, mas a salvo.

O interesse de Eça de Queiroz pela vida intrapsíquica e pelos conflitos que inscrevem a condição humana, bem como por crimes sociais e pelo poder e vulnerabilidade da unidade familiar no seio da sociedade, assemelha-se ao de Paula Rego. A obra é um estudo sobre a recusa de um homem em aceitar a responsabilidade pela sua vida, que, note-se, não foi eleita pelo padre mas sim imposta. Paula Rego acentua a completa falta de integridade de Amaro com as vestes femininas e infantiliza-o no meio das mulheres, revisitando a sua infância.

No mundo recriado por Rego, quem desaparece da intriga pequeno-burguesa é Amaro, enquanto Amélia permanece para enfrentar a situação. Esta capacidade de as mulheres enfrentarem as coisas é um tema recorrente na obra de Rego. As mulheres enfrentarem as consequências, muitas vezes não desejadas, da sua própria sexualidade, e é este o verdadeiro tema das obras do *Crime Padre Amaro* (Bradley, 2003).

*Entre as Mulheres* (1997) é a primeira obra da série, em que a pintora utiliza material narrativo diretamente tirado do livro. Em pequeno, o Padre Amaro ficou órfão e foi viver com a madrinha, que não dispunha de tempo. As criadas eram as únicas pessoas que eram boas para a criança, vestiam-no como uma menina e brincavam com ele. Para esta criança tão infeliz só as criadas eram o seu consolo. Vestido como uma menina, segundo Paula Rego, sentia-se importante e seria o centro das atenções (*Idem*).

Jorge Molder no catálogo *O Crime do Padre Amaro* (1997-98) de Paula Rego (1999) expõe que esta obra foi criada passada uma década da morte de Victor Willing e constitui uma visita de arquétipos que se prolongam para além dos momentos de um certo tempo. Uma obra de arte é sempre silenciosa, fala sempre de si, ultrapassa o momento, o lugar e a circunstância.

Escolhi um romance muito português porque achei que precisava de atividade social, em vez das coisas que se encontram nos contos de fadas. *O Crime do Padre Amaro* é uma crítica à sociedade, muito bem observada e deliciosa de ler, mas acima de tudo uma história de amor. Comove-me sempre muitíssimo.

O meu pai admirava imenso este livro, na altura em que ainda era proibido. Estes quadros são uma homenagem a ele. A rapariga tem um caso amoroso com um padre. Ama-o porque

é um padre, não apesar desse facto, e mesmo não tendo ele vocação. Gosto muito da relação entre eles. Da vulnerabilidade e patetice dela, do egoísmo e manha dele. Ele precisa de ter alguém a dar ordens, que lhe faça as vontades, e ela precisa ser essa pessoa, mas abdica de si própria.<sup>57</sup>

Pomar (2003, citado por Rosengarten, 2004) diz que a pintora tomou como inspiração para *O Crime do Padre Amaro* os quadros de Murilo na coleção Dulwich – *Uma Madona do Rosário*; *A Menina com Flores*; *Dois Rapazes do Campo Vestidos de Mendigos*; *Um Miúdo Negro* e *Convite ao Jogo da Pela*. A juventude e beleza em Murillo são sempre ameaçadas pela decadência e mortalidade. Paula Rego respondeu à subtil combinação de encanto e perigo com um conjunto de obras de fé, luxúria e feminilidade. Rego conta como ficou impressionada pelos rapazes – pela importância do vestuário, rendas e veludos, fonte de grande inspiração para a artista. Associou a deia de um drama em trajes de época – «Eu gosto de vestir as pessoas nos quadros (...) é mesmo como vestir bonecas quando somos pequenos» (Rego cit. por Macedo 2010, p. 70).

A importância das vestes usadas nestas telas relaciona-se, tal como os figurinos no teatro, com a revisitação da autora nas suas histórias da National Gallery, como *A Prova* (1990). Observa-se uma fina qualidade pictórica das texturas, pregas e rendas que são trabalhadas a partir do pastel. As vestes e os seus panejamentos têm uma dimensão ficcional tão decidida quanto a das personagens. Os vestidos abrigam, envolvem e salientam a sensualidade das mulheres: protegem, escondem e seduzem. A artista trabalha numa trama de cumplicidade de afetos: amigos próximos, a sempre Lia, por vezes uma das filhas, todos são modelos da pintora nas histórias que conta.

Paula não conta a história do pecado e da inocência que sustenta a sátira anticlerical de Eça de Queiroz. Com o poder fascinante e encantador das suas imagens, que circulam entre os dois lados do espelho, transformando-se numa ilusão figurativa entre o poder de imaginar e a realidade de que “a mulher é uma história para contar” como enuncia a pintora.

NO *Crime do Padre Amaro* veja-se um anjo que guarda e vinga, distante do texto do romance e que se distingue pelo corpo de uma mulher. Uma imagem do castigo e perdão, fortemente terrena e secular, caracterizada pelos símbolos da paixão – a espada e a esponja: «O

---

<sup>57</sup> Paula Rego em o catálogo de *O Crime do Padre Amaro*, Lisboa: Centro de Arte Moderna Azeredo Perdigão, 1999, p.8.

romance é só um ponto de partida, um detonador; depois as imagens invadem tudo, como uma caixa de surpresas, bonecas russas (...) Coisas visuais, elementos formais, criam aquilo a que eu chamo uma história» (Rego cit. por *idem* pp. 69-70).

#### 4.5. O triunfo em nome da revolta

No seguimento de *O Crime do Padre Amaro* a pintora realizou as obras sobre o aborto – *Untitled* (1997-99), igualmente anticlerical. Imagens de vingança contra a injustiça social, de triunfo e vontade (McEwen, 2008).

Mencionando Guimarães (1992), a nossa relação com a obra de arte tanto pode ser de complementaridade como de rutura, tanto poderá navegar pacificamente como provocar tempestades. Amor e morte coexistem como verso e reverso, a obra joga-se neste registo de uma dimensão humana sem fim, pautada pela pulsão de morte e da vida. É neste jogo que a pintura de Paula Rego se inscreve. *Eros* e *Thanatos* cruzam-se e caminham a par a e passo.

Segundo Warner (2001 cit. por Rego, 2001), com os seus quadros Paula Rego entra num terreno perturbador que oscila entre o retrato da perfeição das heroínas e os sentimentos cruéis e hostis que existem em cada um de nós. Victor Willing, seu marido e seu maior crítico, nomeou os temas da pintora como *dominação e rebelião, asfixia e fuga*. Rego sempre se identificou com os mais simples, revendo-se nos comuns e desprotegidos, colocando-se ao lado do monstro e não da bela. Como se observa nas *Nursey Rhymes* (1989) Paula trata o fantástico de um modo realista, veste os animais como sendo pessoas e introduz deslocções de escalas, como se de um sonho se tratasse. São caprichos sobre a loucura e a ilusão, a crueldade, a convenção e o sexo. Sentiu-se atraída pelas Rimas de Berço, pois como se sabe, é exímia em usar o humor como meio para enfrentar o terror: «Eu pinto para dar um rosto ao medo» (Rego, 2001, p. 11).

Veja-se um jogo de intenções demasiado complexo que a artista sublinha. A sua pintura é a expressão de uma narrativa por vezes furtivamente calma, outras delirantemente intempestiva, o seu enunciado excessivamente difícil traduz-se numa rede de trocas e no ventre da sua infância. Esta inquietante estranheza, ora silenciosa, ora repentina, deriva da vida psíquica infantil. Já Freud nos tinha aludido para esta compulsão à repetição, esta «estranheza», quando nos fala num dos seus textos – *Das Unheimliche* (1919). Explicou que o medo é o afeto recalçado que aparece sob a via do sintoma. Aborda a trama da estética presente por excelência

na obra de E.T.A. Hoffmann, cujos contos inscrevem a literatura fantástica da ordem do desconcertante. *Unheimliche* é aquele terror que remonta ao que é desde há muito conhecido e ao qual o sujeito já está habituado, sendo um terror sem nome, desconhecido, que origina uma sensação difusa de medo e horror (Pinto de Almeida cit. por Rego, 1988).

Assim é Rego, desde a sua infância. A pintora apenas se sentia protegida no seu quarto ou na quinta, junto da avó e das empregadas, e é a este universo que foi buscar os seus afetos.

Olhar para os quadros de Paula é respirar esta inquietante estranheza da ordem do fantástico (o temor, o medo e a angustia), na qual predominam as crianças, as mulheres e os animais, uma obra profundamente feminina e metafórica. Lila, sua modelo, diz que quando Paula está a trabalhar as emoções no seu rosto são visíveis, algumas vezes fica absolutamente triste, mas não chora (McEwen, 2008).

A obra de Paula Rego tem um sentido do hilariante e do cómico, assim como do nefasto, das relações grotescas entre os seres que a habitam na sua maioria personificados em animais, em pinturas sobre papel. A artista esboça uma espécie de comédia humana cujas personagens preparam relações de poder, olha-se o mundo fantasmático das fábulas ou das elaborações mais perversas e inquietantes do imaginário infantil.

Não é comum, segundo Germaine Greer (cit. por Rosengarten, 2004), dar às mulheres o privilégio de se reconhecerem na pintura, projetarem o seu mundo e os seus sonhos numa escala de grandeza tão imediata e com tal profundidade e cor. Paula Rego reafirma o mistério da mulher e restaura a sua integridade e a sua honra, com a sua pintura triunfantemente feminina.

À maneira trágica de Goya observa-se nas séries de gravuras a ilimitada desumanidade de que os humanos são capazes. Existe sempre uma prevalência do desenho, a linha afirma-se como determinante, tende a tornar-se objeto, segundo Victor Willing. O quadro organiza-se como um espaço fechado mas definido por linhas que o delimitam, num gosto que evoca um casamento entre os Caprichos de Goya, o gosto estilizante e sofisticado de Aubrey Beardsley e a melodia de Dubuffet (McEwen, 1998).

Estamos dentro de um cenário, de um teatro onde tudo se joga e passa, um espaço interior, confinado e fechado em que tudo ganha vida, um processo que permite que objetos inanimados se transformem em caricaturas verdadeiras que vivem uma vida com história. Paula cria uma obra com raízes portuguesas onde mergulha nas suas memórias pessoais. Cruza as prisões mais profundas da nossa existência individual e coletiva e essas prisões apresentam-se

transversalmente na sua obra: «As imagens surgem primeiro! Vou fazendo as imagens que me aparecem. Fazer é mais importante do que a ideia do que se faz. As ideias depois vão encaixando. Se eu não tivesse a história de Jane Eyre, teria de arranjar uma outra (...)» (Rego cit. por Macedo 2010, p. 43).

Com *A Mulher Cão* (1994) a artista marca um novo ciclo na sua obra. A ferocidade e voracidade da *Mulher Cão* desenhada a pastel é a reconstrução da ação espontânea e foi com ela que Paula experimentou uma força animal muito grande enquanto desenhava diretamente com pastel:

*Quando apareceu a Mulher Cão foi um grande dia na minha vida, posso asseguar-lo (...) no desenho a pastel não temos o pincel entre nós e a superfície. É a mão que realiza a pintura. É quase como se fôssemos um escultor. Estamos de fato a fazer a pessoa. É tudo muito tátil. É maravilhoso porque é muito difícil aprender que cor utilizar em conjunto para fazer as sombras e outras coisas assim. E a força que é preciso, porque tudo é sobretrabalhado! Quantidades e quantidades de camadas que mudam constantemente. Tem de se ter imensa força. Mas é ótimo fazê-lo, esfregar com a mão. E o cinzento é tão agradável de utilizar. Com o pastel conseguem-se aqueles maravilhosos tons quentes de cinzento.*<sup>58</sup>

Paula Rego em 1994, com *A Mulher Cão*, marca um novo ciclo ao desenhar pela primeira vez diretamente com as mãos em pastel, regressando assim à pintura com os dedos, como na infância. Existia qualquer coisa de liberdade infantil, como o seu sorriso deixava transparecer, o símbolo de intimidade que confere às obras de Paula o seu carácter universal – «talvez todos sejamos o cão de alguém». Para Paula esta mulher cão oscila entre um cão abandonado e um cão de guarda, aparece selvagem, ferozmente protetora:

*Ser uma Mulher-Cão não quer dizer necessariamente ser-se espezinhada; nada tem a ver com isso. Nestes quadros, todas as mulheres são Mulheres-Cão. Elas não são espezinhadas. São, pelo contrário, poderosas. É bom ser-se bestial. É uma coisa física. Comer, rosnar e todas as atividades que têm a ver com as sensações são positivas (...).*<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Paula Rego cit. por McEwen 1998, p. 213/215.

<sup>59</sup> Paula Rego cit. por *idem*, p. 216.



Segundo McEwen (1998), o animalismo, o vigor e a energia na utilização de pastel põem estas obras na tradição de Edgar Degas, pintor que utilizara o pastel, a cera, e os dedos untados de tinta de óleo para melhor captar a fisicalidade do objeto retratado, nomeadamente, quando se tratava de mulheres nuas.

*(...) A Mulher Cão que é a coisa que eu tenho mais orgulho de ter feito, porque é uma mulher sozinha, mas que ainda morde. Uma mulher só, num canto, contra a parede, que não pode fugir, mas que arreganha o dente e que morde! Morde até ao fim, luta até ao fim, apanha pancada, mas lá vai lutando sempre! E depois, essa Mulher Cão apareceu, apareceu-me! Estas coisas acontecem, não é? E então eu pensei, esta mulher vai levar-me a sítios onde nunca fui, vai ser o meu guia. E assim foi. E comecei através da Mulher Cão a tocar partes da minha vida que eu não tinha tido coragem, nem oportunidade de fazer, nem sabia como lá chegar. Mas com ela, lá fui fazendo: o Bag Dog, a humilhação, o amor, a lealdade e a submissão cúmplice das mulheres, um certo masoquismo das mulheres no amor e na traição... o casamento é uma espécie de mortalha, não é? É a mulher bicho que tem força através da sua animalidade, é a parte física, dos instintos, que é muito importante! O silêncio tácito das mulheres, a sua «endurance» e o seu sentido de honra...<sup>60</sup>*

Para Livingstone (2009) a obra de Paula Rego é naturalmente a maneira de mostrar a vida tal como é. Todas as mudanças formais e estilísticas, bem como os seus ciclos, são a tentativa de aproximação cada vez mais da verdade sem medo e autocensura.

Paula tenta captar o terror da *Virgem Maria* (1999) quando esta toma conhecimento pelo arcanjo Gabriel de que Deus a escolhera para dar à luz o seu filho. As cenas da vida de *Maria* da *Anunciação* à *Assunção* rasgam, sem dúvida, todos os cânones da iconografia católica. Paula subverte a arte sacra.

Segundo Rocha de Sousa (2003), Paula Rego mostra parte da realidade subjacente a toda a iconografia católica. Através de um protagonismo laico, a pintora extrapolou o risco do realismo e levou-nos até à dimensão do sagrado.

---

<sup>60</sup> Paula Rego em entrevista com Ana Gabriela Macedo (2010) p. 34-35, do livro *Paula Rego e o Poder da Visão*.

A fonte de inspiração da pintora foi a mesma dos artistas do Renascimento – *A Lenda Áurea*, de Jacobus de Voragine (McEwen, 2008) – «Claro que tive medo. Mas também é por isso que é interessante, porque é a história mais feita desde sempre, não é?» (Rego cit. por Gomes, 2003, pp. 38-39).

Segundo Paula Rego, a série de *A Virgem Maria* encerra a história vista pelo olhar da Mãe de Jesus enquanto mulher de carne e osso e não a história que nos foi contada:

*A questão era como atualizar a história. Em certo sentido, não se pode fazê-lo, mas o que se pode fazer é vê-la do ponto de vista de uma mulher. Uma mulher a contar a história – Maria a contar a história (...) O mais importante de tudo é que Jesus foi um homem e Maria uma mulher a dar à luz – ele vem de dentro dela. São pessoas! Não vêm do espaço sideral. São de carne e osso.<sup>61</sup>*

A obra pictórica de Paula Rego, recorrentemente encenada e teatralizada, assume-se na distância dramática onde o humor e a mesma imperam.

*Sim, formais, mas também coisas que tem a ver com personalidade, e perspetivas psicológicas – como tudo isso ali está de forma tão complexa, tão fascinante. É como conhecer uma pessoa – quanto mais a conhecemos, mais interessante ela se torna; começamos a ver as contradições, as complicações. E o mesmo se passa com a pintura – quanto mais olhamos para um quadro mais ele se abre em revelações; mas leva tanto tempo! Que agradável, no entanto que agradável que é aprender a ver melhor. Uma pessoa sente que aprecia melhor os tesouros, e disso não haja a mínima duvida! – Trata-se de tesouros preciosos. De uma grande profundidade, de um significado pasmoso.<sup>62</sup>*

Paula inspira-se nas canções de embalar, nos contos de fadas, assim como na pintura do Renascimento italiano ou do Barroco e do Gótico espanhóis (influência de Velasquez e Goya), bem como na pintura satírica inglesa do século XVIII de William Hogarth. Revisita textos literários do Renascimento português e espanhol, como *Celestina*, e do romance inglês do século XIX *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, ou do realismo português queiroziano com *O Crime do Padre Amaro*. Estende-se até ao cinema de Walt Disney com a série *As Avestruzes Dançarinas*

---

<sup>61</sup> Paula Rego em entrevista com Zimmer, *A outra Face de Maria* in a Grande Reportagem (2003), p. 59-62.

<sup>62</sup> McEwen, 1998, p.271.

e ainda se observa o encanto pelo teatro britânico contemporâneo com o tríptico *The Pillowman* (2004).

Entre as colagens dos anos sessenta, *As Vivian Girls* dos anos oitenta e os pastéis da série *Sem Título* sobre o aborto nos anos noventa Paula Rego denuncia a dominação política e social de gênero. É neste grito de revolta que a pintora afirma que as:

*Vivian Girls são as minhas heroínas e escrevem da minha história (...) Foram escravizadas pelo mundo adulto, mas reagem sempre. Elas próprias são capazes de ações terríveis, não menos que os seus captores. No entanto quando o fazem é por motivos pessoais e perversos, geralmente por rancor, mas nunca em nome de altos princípios morais – elas sabem que são essas exatamente as justificações que os seus algozes arranjam para infligir as piores torturas.*<sup>63</sup>

Entre *A Metamorfose* (2002), *A Guerra* (2003), *The Pillowman* (2004); *O Pescador* (2005) e tantas outras séries e obras que já referimos aqui, Paula Rego é única na arte de contar histórias, na composição e na sobreposição de camadas narrativas.

Nos trípticos *The Pillowman* (2004), *Fisherman* (2005) e *As Vanitas* (2006) Rego constrói bonecos de *papier-maché* que depois pinta, nas encenações dramáticas que cria. Trata-se de uma espécie de palimpsesto de criatividade, uma dupla criatividade (Macedo, 2010).

#### 4.6. O Desenho enquanto lugar de um teatro interior

Segundo Collins (cit. por Bradley, Willing, Rosengarten & Collins, 1997) os desenhos de Paula são a essência da sua arte. Criativos e determinam a sua identidade e poder. Revelam uma fértil imagética mental. Uns são cópias de objetos da vida da artista, outros, vai buscar a outras fontes, como livros. Paula criou o seu mundo desde a infância, um mundo interno repleto de baús onde tudo se descobre e desenha. Os seus desenhos afogam-se em vigor, força e vitalidade, na ligação espelhada entre o ato de desenhar e a animalidade. Quando realiza um desenho imaginado; ainda desenha de cócoras tal como na infância. Entre o final dos anos 50 e inícios de 60 a artista mergulhou num período intenso de desenho da imaginação.

---

<sup>63</sup> Paula Rego, cit. por McEwen, 1998, p. 129.

*Os animais são criaturas nobres. Se as mulheres alcançarem o estatuto de animais têm sorte. Ser um animal é uma asserção de animalidade, de vigor e vitalidade. (...) Do sentimento para a mão (...) o desenho é fluente e fácil, não há pausas entre a mente, a mão e o papel. Desenhar é como respirar. (...) Todo o meu trabalho tem a ver com a metamorfose. Surge de facto na feitura física do quadro, na experimentação, e no erro (...), os meus quadros estão sempre a mudar. Os acidentes acontecem. Pode ser que desene um braço demasiadamente grande e isso dá-me uma pista para uma história completamente diferente. Vou com o que acontece, é uma coisa completamente física.<sup>64</sup>*

O desenho desde a Antiguidade Clássica até ao Renascimento e até meados do séc. XX fez-se sentir segundo formas, funções e significados específicos; era um método de trabalho oficial, determinado, entre outros, por Giorgio Vassari. O desenho cumpria uma função estandardizada, determinada como um método. Com o mundo contemporâneo, o desenho abre-se, liberta-se da tradição, dos costumes e da função, assumindo-se como obra de arte autónoma. Com Pablo Picasso descobre-se uma nova técnica de colagem no início do século XX (Capucho, 2001). Segundo a autora, os trabalhos em pastel de Paula Rego são desenhos que se confundem com pinturas, pela sua escala, riqueza e modelação cromática.

Também com Paula Rego se encontra a evocação do Renascimento, no seu período de maturidade, tanto pela sua força, movimento, expressão e corpo como pelos cenários, como se de um teatro se tratasse.

Do ponto de vista da análise do desenho, a autora enuncia que a artista usa o desenho como um método de trabalho. Constitui um processo oficial que liberta a intencionalidade da pintora, tornando-se um fator de mudança nas formalizações plásticas. Para Paula Rego o desenho é o ponto de partida; o desenho estrutura a narrativa pictórica. Nos anos sessenta e setenta Paula utiliza o desenho sob diferentes perspetivas. Nasce um desenho de carácter surrealista, mas que é sobretudo libertador, veja-se *O Quarto dos Castigos* (1969), e *O Sonho de Vic* (1969). Os temas e a interação das personagens em cena constituem a caracterização surreal pela estranheza, como se Paula representasse as angústias e os fantasmas. Viva o *Ding Dong* (1960) e *O Senhor Vicente e a sua Esposa* (1961), que são expressão da sua inspiração

---

<sup>64</sup> Paula Rego citada por Fiona Bradley, 1997, p. 125, na obra *Paula Rego*, de Bradley, Willing, Rosengarten & Collins (1997).

em Dubuffet. A sua ironia e sarcasmo surgem com os nomes que dá às obras, abandona os valores clássicos da representação e abre-se na composição de colagem, mancha de cor e experimentação (*idem*).

Agustina Bessa-Luís (2008) compara o desenho à pronúncia da fala. Às origens, ao meio onde se cresceu, às vozes que fizeram parte da infância, aos sons enunciados, tudo aparece na fala e no desenho da escrita, de onde emerge a expressão do ser. Para a autora tanto o desenho como a fala traduzem a expressão da primeira infância.

Em Paula Rego o desenho é determinante; tem qualquer coisa de voluptuoso, que Agustina Bessa-Luís encontra no *Sonho de José* (1990), bem como de autoritário atingindo o seu auge, com a beleza ilimitada, pura e monstruosa nas *Avestruzes Dançarinas* (1995).

De acordo com Capucho (2001), nos anos setenta, e com o desenvolvimento da técnica de colagem, o desenho dá lugar ao material para colagem em grandes obras, ao invés de obra autónoma. Paula desenha sobre papel, recicla, corta e cola, estabelece uma articulação com outras intervenções, como as manchas de cor densas, grafismos executados a tinta e pincel, pedaços de escrita, contribuindo para um carácter mais estrutural das montagens. As cores fortes e contrastantes dão lugar ao carácter vibrante e dinâmico das obras. Nos anos oitenta separa-se da colagem e desenvolve uma nova técnica de desenho a pincel diretamente sob a superfície do papel, veja-se a propósito *Red Monkey*, na qual utiliza formas de antropomorfismo metafórico. A cor cobre toda a superfície e as figuras são desenhadas sobre os fundos e preenchidas a manchas moduladas que dão espessura às personagens figuradas.

Os anos oitenta foram o período do início da sua maturidade. Reiniciou adaptando o que na escola aprendera, a fazer desenhos preparatórios para as grandes composições figurativas.

Na série *Óperas*, que surgiu a seguir, Paula regressa ao suporte de papel com pincel e tinta. Aqui, as figuras antropomórficas são colocadas segundo uma ordenação da esquerda para a direita e de cima para baixo, contribuindo para reforçar um sentido de escrita. Com a série *A Menina e o Cão*, em meados dos anos oitenta, veja-se de novo uma viragem na sua obra, marcando o início do desenho como método de trabalho. A pintura e o desenho separam-se. O desenho transforma-se num trabalho preparatório para a pintura, servindo funções clássicas de projeto e de preparação, método que se torna necessário à medida que a narrativa pictórica adquire um carácter mais claro e verdadeiro, enquanto Paula opta por uma *mimesis* cada vez maior face ao real. Veja-se na sua obra gráfica um processo recriador de memórias ou de

intenções que constituem desenhos rápidos sintéticos e que se observam nos estudos para a série *A Menina e o Cão*. Aqui, Rego reduz o número de personagens em cena, chegando a ficar só uma. Estas novas intenções reclamam a definição do plano horizontal do chão a partir do jogo de luzes e de sombras projetadas das figuras.

Nos anos noventa, Paula Rego procura a fisionomia, a atitude e a emoção, transformando cada desenho numa narrativa intrincada que se faz acompanhar pela representação de pormenores, quer da figura, quer dos cenários e dos adereços. O que sobressai é a força da emoção e a estranheza das emoções, uma espécie de barroquismo formal. Descobre o médio pastel, que lhe permite desenhar e colorir em simultâneo. Mantém a modernidade, mesmo usando a metodologia clássica de desenho. Os temas clássicos casam-se com a contemporaneidade, pela liberdade que se observa na sua obra através da liberdade de expressão, da estranheza das atitudes que escolhe para os modelos, das vestes, dos lugares e dos adereços. Abandona os cânones de beleza clássica. A definição da realidade a partir de planos estruturantes, transformando a perspetiva numa ótica cinematográfica, a utilização da luz artificial que torna o contraste entre as zonas iluminadas e a zona de sombra mais forte, constituem também a característica das filmagens em estúdio no cinema e, claro, do teatro. O jogo livre entre as escalas das figuras e o uso de uma técnica de desenho afirmativa estão na base de características formais do desenho da pintora. Os seus trabalhos a pastel são desenhos que, pela escala, riqueza e modelação cromática, se podem confundir no resultado final com pintura. O caminho percorrido desde o minimalismo dos desenhos até ao barroquismo dos trabalhos de pastel, caminhando por diferentes fases, revela que, sendo Paula uma pintora, é no desenho e através do desenho que se afirma e se reconhece a sua identidade (Capucho, 2001).

Rego usa cada vez mais o desenho como método de trabalho, tendo como fim a descrição de todas as figuras, cenários e pormenores, de forma a criar um teatro e um jogo onde tudo se passa em cena. Este método foi aprofundado pela autora até se tornar semelhante ao método clássico, como se observa nos estudos para o *Jardim de Crivelli* (1990-91), permitindo revelar a nosso ver o seu extraordinário e sublime talento descritivo, numa das suas obras-primas.

#### 4.7. A tela como encenação de um palco

Segundo Bradley, a forma como Paula comunica o seu trabalho passa pela utilização da linguagem do automatismo gestual, numa narrativa automática, estando este tipo de linguagem associado ao surrealismo. Os artistas surrealistas davam prioridade ao inconsciente e procuravam fazer arte a partir da imaginação não intencional. O pensamento e o gesto davam lugar à relação entre o espírito e a mão, à ligação entre a alma e a mão que se constituía em técnicas dispareas como os rabiscos, desenho automático e métodos mais elaborados na produção de imagens (Bradley, Willing, Rosengarten & Collins, 1997).

Os primeiros trabalhos de Paula Rego foram realizados de forma orgiástica. Pintar, cortar, reconhecer, nomear, deitar certas coisas fora e guardar outras. A artista ainda refere os combates, as lutas internas, o poder e a posição no pensamento e na tela, aparecendo cada trabalho como um enigma emocional. O automatismo gestual associa-se ao Surrealismo. A descrição feita por Max Ernest da ligação entre o gesto e a mente inconsciente aproxima-se da atração que Rego sente pela imagética espontânea: «É apenas uma questão de se ir resolvendo as coisas. É muito importante deixarmo-nos surpreender» (Rego cit. por *idem* p. 10).

Assim, a pintora sugere a confusão entre o dentro e o fora, o eu e o outro, e esta é uma questão central para que o automatismo se opere. O automatismo surrealista surgiu como proposta do escritor André Breton (1896-1966) para quem o verdadeiro funcionamento da mente se revelava precisamente pelo mesmo, definindo-se a linguagem – não só verbal – como o meio principal para a organização e a expressão do inconsciente. O escritor aludiu ao facto de o Surrealismo ser uma tentativa de recuperar a força psíquica, uma viagem dentro de nós, que Paula faz de forma violenta, uma vez que, como refere a pintora, os prazeres da arte se encontram ligados às alegrias do ato destrutivo.

Alberto de Lacerda, poeta, ensaísta e amigo próximo da pintora profere que Paula abanou com a moral, trouxe o mais secreto do seu mundo interior, o bom e o mau. Desnudou o subconsciente e o que está ali é a nudez. Segundo o poeta, a sua obra está povoada de elementos eróticos, é necessário entrar na sua pintura, de outra forma não se vê, cegamos. Os seus quadros são repletos de elementos narrativos e revelam uma profunda revolta como se observa em *Os Mártires* (1967), *O Quarto dos Castigos* (1969) e em *Hidra* (1969). Uma profunda revolta social, política e moral. Veja-se em *Os Cães de Barcelona* (1965) e *Salazar a Vomitar a Pátria*

(1960). A obra mostra esse terror e o triunfo corajoso. O poeta escreveu um dia: «Seria fascinante estudar em profundidade até que ponto a sua pintura é uma afirmação feminina a opor-se ao chauvinismo de uma sociedade opressora, irónica, dada a rejeitar».<sup>65</sup>

Em Paula Rego a identidade constrói-se na luta e no conflito, as suas imagens travam uma disputa com a artista e combatem entre si para ganhar espaço. Um cocktail volátil de receio, medo, vergonha sexual, masoquismo e crueldade em medidas perturbadoras, e que afastam ou aproximam o público, assume uma posição central na obra de Rego. Toda a sua pintura, como diz, é um processo relacionado com a metamorfose. O sentimento de desordem psíquica está de diferentes modos presente na obra da pintora e é manifesto de forma subtil, muitas vezes com ternura e compaixão – veja-se *A Menina a Levantar as Saias para um Cão* (1986) (Livingstone, 2009). É nessas pinturas em que chora o amor e a perda do marido, já próximo do fim, que introduz pela primeira a vez a luz e sombra, bem como uma forte dimensão de tridimensionalidade

O seu *atelier* é como se de um cenário se tratasse, onde tudo se joga no espaço da imaginação e da fantasia. Encontramos obras como *O Jardim de Crivelli*, o mural de 1991, que são peças de teatro cheias de cenários e figurinos, diálogos e histórias, abrindo espaço ao leitor para cada um criar a sua história. Ainda hoje o estúdio da artista é o seu quarto de brinquedos, o prolongar da sua infância, o espaço do jogo simbólico onde tudo se passa. Ainda desenha no chão e solta uns sons prolongados tal como quando era criança.

*Para mim, estar aqui neste atelier onde nos encontramos neste momento é exatamente como se eu estivesse no meu quarto de brinquedos aos cinco anos. Uma infância desse género. Uma criança confinada num quarto o dia todo é o melhor treino que há para uma pintora (...) continuo à mesma a brincar com personagens; e continua a ser no chão que eu pinto e desenho.*

*Estes quadros são todos começados no chão. Assusta-me ter estas coisas penduradas na parede, a olharem para mim. Não sinto o mesmo controle. Vão para a parede quando o trabalho já está meio feito.*<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Lacerda cit. por McEwen, 1998, p. 44.

<sup>66</sup> Paula Rego em entrevista com McEwen, in Paula Rego 1988, p.12-13.



O denominador comum e unificador ao longo de todo o seu trabalho é o seu humor gritante, hilariante e provocante, onde se manifesta nos seus ataques à ordem e morais estabelecidas. Sendo Paula Rego uma feminista cria imagens polémicas, em vez de outros quaisquer discursos ou ensaios. Na sua infância heterodoxa foi transversal a tradição oral de contar histórias pelo hábito de manter as crianças distraídas com contos bizarros e inúmeras vezes assustadores. O seu amor pelas histórias infantis foi, sem dúvida, uma forte influência marcante na sua arte, particularmente no que concerne ao trabalho gráfico. Esta influência compreende-se nas justaposições de adultos e crianças, ou raparigas impúberes, ou mesmo nos encontros entre crianças e animais. Manifesta-se sempre em toda a sua obra uma tensão erótica, um sentido de uma interação sexual proibida (Rosenthal, 2004).

Já Paul Coldwell sublinha que o trabalho de Paula Rego é acentuado pela sua necessidade constante de exprimir a vida imaginativa e de definir desafios, uma atitude que mantém a sua linguagem visual sempre recetiva a novas possibilidades (cit. por *idem*).

A obra da pintora percorre vários períodos distintos que se ligam e integram: desde o Naturalismo em 1950, passando pelo período de colagens semi-abstrato que se inicia em 1960, às pinturas figurativas do tipo banda desenhada em 1980 até às grandiosas pinturas de figura, obra da sua maturidade, sendo a autora considerada uma artista de intervenção pelo facto de a sua obra inscrever um lugar profundamente psicológico e social. Os temas preferidos da pintora são os jogos provocados pelo poder, o domínio e as hierarquias e por essa razão subverte a ordem e a moral, ou seja, subverte «os imbecis», como refere.

No período dos anos 70 o trabalho da pintora era muito focado nos recortes e colagens, como já referimos anteriormente:

*Nunca faço estudos. Escolho um fundo sem perspetiva, faço recortes, faço colagens (...)  
Inspiro-me em pinturas catalãs. Vou ao British Museum e compro postais. Copio as  
figuras, recorto-as, sobreponho-as...*<sup>67</sup>

Em 1984, Paula Rego refere que o mais frequente é divertir-se com o que faz. Note-se o seu olhar tragicómico da vida, como se respirássemos um certo sarcasmo na pintora, um sarcasmo até perto de um sadismo que nasce da necessidade que sente de fazer justiça e mostrar

---

<sup>67</sup> Paula Rego cit. por Pinto de Almeida, na obra intitulada *Paula Rego* de 1988, p. 26.

ao mundo a maldade e a crueldade que existe na condição humana. Como refere, os contos tradicionais portugueses são os mais terríveis que ouviu: pinta-os, transforma-os, ajusta-os ao seu sentido de justiça – «Entro nos livros para vingar os maltratados» (Rego cit. por Vitória, 2003, p. 4).

De acordo com Pinto de Almeida (2005) vamos encontrar em Paula Rego uma espécie de união de melodrama com a comédia humana, e um sarcasmo que povoa nos seus risos um gozo apimentado de um certo sadismo. Uma aproximação da *Comédia dell'arte* em que os bonecos podem fazer coisas uns aos outros, como diz a pintora, um espaço limitado e confinado que se torna na fantasia ilimitada e sem fim, e, por isso, inscreve o lugar do fantasmático e do fantástico.

A autora sofreu grande influência de Goya – em particular de *Os Caprichos* – e do gosto sofisticado e estilizante de Aubrey Beardsley – importante ilustrador e escritor inglês, que influenciou o desenvolvimento da *art nouveau*.

(...) Cresci acompanhada por dois artistas: que eram o Goya e o Gustav Doré, que era ilustrador. O meu pai tinha livros com gravuras destes artistas e metia-me medo com *O Inferno* de Dante. Do Goya tinha *Os Desastres da Guerra* (...) Mas o que eu mais gostava era *O Inferno* de Dante ilustrado por Doré. Em dias especiais eu sentava-me ao pé do meu pai e ele abria o livro e eu sentia muito medo; ver os homens todos gelados pendurados em mastros... Era uma festa, eu gostava muito e tinha muito medo ao mesmo tempo (...).<sup>68</sup>

Em adulta Paula vem a perceber que o ato de criar dá voz ao medo: «Brincava sozinha, tinha medo do escuro, das outras crianças, era horrível, simplesmente horrível», (Rego, 1988, p.7), afirma a pintora em entrevista a McEwen. Pintava os desenhos e cortava-os, mutilava-os, e essa impiedade fazia parte do seu processo criativo. «Cortar dava-me um grande prazer (...) tal e qual como quando cortei os dedos à boneca. Um sadismo que era ao mesmo tempo masoquismo, creio eu. E assim fui produzindo uma quantidade fantástica de imagens» (*idem*, p. 18). Recorde-se que ao criar *Os Cães de Barcelona* (1965) Paula sentiu-se absolutamente esmagada de emoção: «(...) fiquei num tal estado de agitação que acabei por cair doente» (*idem*, p. 19).

---

<sup>68</sup> Rego cit. por Machado & Saraiva, 2007, p. 78.

Em 1990 Paula foi a primeira artista associada da National Gallery. Foi-lhe atribuído um *atelier* com a condição de que as obras ali feitas tivessem uma articulação direta com os quadros do museu:

*Eu estava aterrorizada – a situação era alarmante! Mas para descobrir um caminho é preciso encontrarmos por nós próprios uma porta, como a Alice. Se nos apropriamos demasiado de uma coisa é como ficar inchada, depois fazemos o mesmo com outra, e fica-se muito pequenina. Cada um tem que encontrar a passagem apropriada... e achei que a única maneira de chegar a um sítio era pela cave... e era exatamente aí que estava o meu atelier – na cave. Aventurava-me até ao andar de cima, surripiava umas coisas, trazia-as cá para baixo até à cave e começava a mastigá-las. O que eu trazia cá para baixo variava imenso, mas eu trazia sempre qualquer coisa para a minha toca.*<sup>69</sup>

Já Lionel Trilling (cit. por McEwen, 1998) defendia que os artistas inexperientes imitam, os que atingiram a maturidade roubam – «escolho o elenco, tudo é planeado como se eu fosse uma realizadora de cinema». Tal como sublinha o seu filho, realizador cinematográfico, sobre *A Mãe*: «ela pinta em technicolor». (*idem*, p. 188). A luz e a atmosfera são cinemáticas, o que é confirmado pela importância que os filmes tiveram sempre para Paula, porventura o maior estímulo artístico para a sua imaginação visual. Os realizadores Walt Disney e Buñuel foram determinantes no seu desenvolvimento, bem como os pintores cinemáticos Giorgio de Chirico e Edward Hopper. Giorgio de Chirico expressa uma pintura metafísica que corresponde à necessidade de sonho, de mistério e de erotismo própria do surrealismo; Edward Hopper sofreu uma forte influência dos estudos de Freud e os seus temas são as paisagens urbanas, desertas, melancólicas e iluminadas por uma luz estranha, expressão de solidão e vazio, desolação e estagnação da condição humana. Uma pintura que evoca o silêncio, a reserva com um tratamento suave e ténue exercendo forte impacto psicológico (*idem*).

As histórias de Paula Rego – quer quando articuladas em trechos narrativos, quer quando articuladas pelas personagens individuais ou por tipos iconográficos – codificam e comunicam a experiência humana de forma a serem reconhecidas, partilhadas e compreendidas. Paula transforma a história e acrescenta uma outra e nova audácia, bravura e coragem, tornando a

---

<sup>69</sup> Paula Rego cit. por McEwen 1998, p. 182.

narrativa diferente e mais bela. As suas personagens constroem uma história e uma vida própria. Na série *O Macaco Vermelho* (1981) observa-se as personagens numa luta, enganam-se umas às outras, derrotam-se e vingam-se. Em obras posteriores, observa-se a luta pelo poder ligada às relações e ao sexo. A pintora acede ao conflito na criação e honra as mulheres que conseguem sobreviver com um orgulho vitorioso, como na série *Jane Eyre* (2001-02); *Untitled* (1997) ou o políptico *Possessão* (2004), no qual representa a intensidade do desejo vivido em solidão:

*As imagens surgem primeiro! Vou fazendo as imagens que me aparecem. Fazer é mais importante do que a ideia do que se faz. As ideias vão depois encaixando. Se eu não tivesse a história de Jane Eyre teria de arranjar outra.<sup>70</sup>*

Paula gosta de vestir as pessoas nos quadros, dar-lhes forma e identidade, gosta de encenar as figuras nas suas vestes, o que é o mesmo que vestir bonecas quando se é pequeno. O tato para a artista é importante. Diz que quando fazia colagens, os papéis eram ajeitados à mão:

*Gosto de pastel porque se faz com os dedos, sente-se com o corpo, o toque e estabelece-se relação entre o material e o que se cria (...) os pastéis saltam-me para a mão quando as coisas me estão a correr bem (...) é muito físico (...). Desenho e volto a desenhar tudo obsessivamente. Mas só os fundos são esbatidos e alisados à maneira do pastel mais tradicional. Começo com os tons de verdes e depois ponho o cor-de-rosa por cima, e outras cores. Por fim, uso um lápis conté que “ajeita” o pastel. Ao contrário da tinta, o pastel é seco e pode-se golpeá-lo. Gosto da secura, se o que fiz não me satisfaz limpo tudo, volto a preparar o fundo e recomeço.<sup>71</sup>*

Rosengarten (2004) refere que Paula nunca aponta o dedo, o seu mundo não é habitado por vilões ou vítimas, mas por seres governados por uma vontade feroz de autorrealização e sobrevivência. A pintora cria um palco entre a raiva e a explosão de luz, a infância e a crueldade. Dá feição aos demónios que no inconsciente habitam sentados, exorciza em modo grotesco o desumano no humano, liberta as forças opostas, grita justiça e vinga aos maltratados e aos humilhados.

O impacto estético da sua obra dá voz à cegueira inscrita na humanidade.

---

<sup>70</sup> Paula Rego citada por Ana Gabriela Macedo na obra de Rosengarten, 2004, p. 139

<sup>71</sup> Paula Rego, 1999, p. 8.

#### **4.8. Entre a denúncia e o encontro**

A teoria marxista postula a arte no contexto das relações sociais e atribui à arte uma função e um potencial político. Ao contrário dos estetas marxistas, Marcuse olha o potencial político da arte pela própria arte, como qualidade de forma estética, para além de considerar a arte perfeitamente autónoma perante as relações sociais. A arte protesta contra estas relações na medida em que as transcende. Nesta transcendência, rompe com a consciência dominante, revoluciona e experiencia (Marcuse, 1977/2007, p. 9).

Vejamos a obra de Paula Rego, o que acontece que não isto. Com a sua arte, Rego protesta, grita, clama e acusa a injustiça, a opressão e o terror nas relações sociais, políticas, eclesiásticas e familiares. Reclama os jogos de poder e de perversão, denuncia a realidade existente; eleva-se e com a sua arte rompe os ícones da arte ocidental subvertendo as ordens instituídas, desafiando mordazmente as morais erigidas, ocupando o desafio, o lugar da revolução e o grito de liberdade. É uma arte revolucionária com uma imagem de libertação pessoal, sociológica, política e profundamente feminina. Contêm uma dimensão singular de verdade, protesto e esperança que reside na sua forma estética.

Marcuse (1977/2007) enuncia que em virtude das verdades trans-histórias e universais a arte apela para a consciência dos seres humanos. A arte pode conservar a sua verdade, tornar consciente a necessidade de mudança, mas só o faz quando acata a sua própria lei contra a da realidade vigente. A arte não pode mudar o mundo, mas poderá contribuir para as transformações de consciências que poderiam mudar o mundo. Isto porque permite abrir uma outra dimensão ininteligível a outra experiência na qual os seres humanos, a natureza e as coisas deixam de se submeter à lei do princípio da realidade dominante. O encontro com a verdade da arte dá-se na linguagem e nas imagens distanciadoras que tornam perceptível, visível e audível o que já não é ou ainda não foi percebido. A sua autonomia face à ordem reflete a ausência de liberdade dos indivíduos na sociedade sem liberdade. Se as pessoas fossem livres, então a arte seria a forma e a expressão da sua liberdade. O passado e o presente projetam a sua sombra na realização. A arte constitui-se como uma força de resistência, a obra é um processo constante da realidade e assume um significado e uma verdade próprias.

Para Rosengarten a efervescência e a irreverência de Paula Rego desafiam as estruturas das autoridades, das leis e da ordem patriarcal, bem como das leis inefáveis que delimitam a própria noção da «Arte» (Bradley, Willing, Rosengarten & Collins, 1997). Acrescente-se que em *O Crime do Padre Amaro* (1997-98), na série *O Aborto* (1997) e na *Virgem Maria* (1999) a pintora desafiou de forma audaciosa, ousada e corajosa toda uma cultura judaico-cristã, invertendo a iconografia da arte sacra inscrita desde o século III. Pinta a *Virgem Maria* «terrena», desconstrói no sentido da obra aberta as inúmeras possibilidades imagéticas que a obra suscita e abre-se na incompletude e despertares de consciência que conduzem a lugares indizíveis, múltiplos e singulares. Eis se não que a pintura de Paula Rego não será o desafio de um encontro com a verdade?

*O Anjo é uma das minhas figuras favoritas, tem o poder de acertar o mal que o padre tinha feito (...) na sua versão o padre mata a criança, afoga é mais honesto (...)*

*Quando não gosto de alguém arrombo-lhe a cabeça (...) Fisher Man puxei a boca e saiu fora (...)*

*A filha do Policia agarra a bota do pai com carinho e depois no fim engraxa como deve ser com um pouco de raiva. O pai às vezes trata-a como uma bota é a vingança dela (...)*

*É preciso uma história para começar a pintar. Os contos tradicionais portugueses são os mais variados e violentos do mundo (...) cada pessoa faz a sua própria história, inventa o que quiser (...) toda a gente tem o direito de inventar o que quiser (...) não gosto que digam mal de mim, ultimamente não tem feito (...) mas lá vira lá vira (...)*

*As Vivian Girls é uma transição das colagens para pintar na tela (...)*

*De manhã oiço ópera à tarde fado. Aos 8 anos já queria ser artista.*

*Quando não gostam, é uma humilhação, já senti muitas vezes o que me salvou foi a fundação Gulbenkian (...) ia mostrar os portfólios (...) não nos interessa (...)*

*Eu tinha medo, mas gostava dos brinquedos, os meus avós mimavam - me muito (...) quando o pai lia Dante com as ilustrações de Dore eu tinha medo mas gostava muito*

*desse medo eu não percebia nada, o que eu gostava era dos bonecos, o pai gostava de ópera.*

*A minha Mãe gostava de vestidos, vestia-se muito bem, nunca gostei dessa coisas como jogar à canastra nem conseguia aprender (...)*

*O período mais intenso de trabalho é após a morte de Vick (...)*

*Político é domesticado e o doméstico é politizado (...) a série do amor foi a mais política do que qualquer outra. A pintura é muito política sempre, submissão, denominação, ordem social e sexual.*

*Paula assume-se como uma artista londrina (...) levo tudo para lá sapatos, vestidos da minha Mãe e depois lá faço enredos (...) adoro o Bordalo Pinheiro, roubava todas as ideias à Menez porque eram melhores que as minhas, depois ia para Londres e fazia o que ela fazia.*

*Goya desenha tão bem é a única coisa que sei fazer um bocadinho, é o que me interessa mais.*

*Não consigo pintar cá porque estou muito próximo dos meus medos tenho que estar distante para poder pintar(...) 72*

---

<sup>72</sup> Excertos da entrevista entre Paula Rego e Paula Moura Pinheiro no programa Câmara Clara (RTP 2) no ano de 2009.





## **II – ESTUDO EMPIRICO**



## Capítulo I

### O Método

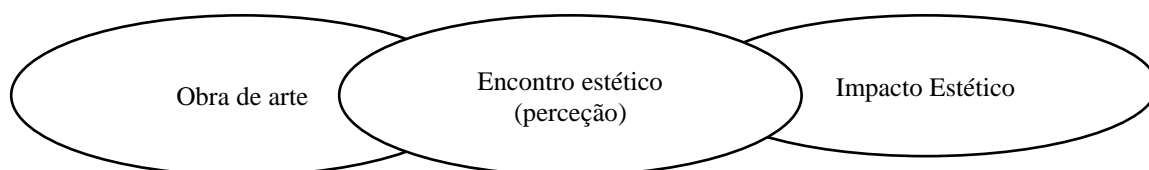
#### 1.1. Objetivo do estudo e hipóteses

*A obra criada situa-se, na realidade, entre o observador e a criatividade do artista*<sup>73</sup>

*Winnicott*

Esta investigação insere-se no modelo de estudo exploratório misto de carácter quantitativo e qualitativo que tem como objetivo o levantamento e interpretação de hipóteses. A escolha deste tipo de estudo – exploratório misto – teve em conta a flexibilidade e criatividade que o mesmo permite. Considerou-se relevante recorrer a uma análise qualitativa, pela quantidade de informação recolhida nos dados quantitativos (análise de conteúdo), que nos permitiu cruzar a essência do processo de criação de Paula Rego, e articula-la através das seis representações da obra *O Crime do Padre Amaro* com a apreciação estética dos adolescentes do estudo.

A presente dissertação tem como objetivo estudar e analisar o processo de criação e a poética imagética da pintora portuguesa Paula Rego, através de uma abordagem psicanalítica. A par com este objetivo, foi selecionada uma das obras temáticas da artista – *O Crime do Padre Amaro*, de onde selecionamos seis telas, as quais serão descritas mais adiante, procurando compreender, numa perspetiva psicanalítica, o encontro e o impacto estético, que estas tinham num conjunto de adolescentes. Que respostas e dimensões mobilizavam os jovens aquando o encontro com a obra de arte apresentada, e posteriormente qual o impacto que estas tinham no seu universo psíquico, como ilustramos de seguida na figura abaixo:



*Figura 1 Objetivo principal do Estudo*

---

<sup>73</sup> Winnicott, 1971/1975, p.97 in *Jeu et réalité. L'espace potentiel*.

Um outro objetivo do estudo, foi perceber se a mensagem que a pintora pretendeu transmitir com a criação da obra *O Crime do Padre Amaro*, foi apreendida pelos adolescentes e traduzida nas suas narrativas, verificando se a intencionalidade da autora, seria exposta nas histórias criadas.

Como forma de aferir os objetivos acima propostos, colocaram-se as seguintes hipóteses:

**H1** – Se as narrativas construídas pelos adolescentes revelam/espelham a mensagem que a autora pretende transmitir, então iremos encontrar na análise dos elementos narrativos, histórias que vão ao encontro da mensagem que a pintora pretendeu transmitir.

**H2** – Se existem diferenças entre a dimensão de conteúdo e a dimensão formal em relação à dimensão afetiva na percepção da obra de arte, então significa que os adolescentes organizam a estrutura narrativa aquando do encontro com a obra de arte a partir da interpretação, imaginação e recriação.

**H3** – Se a percepção de uma obra de arte e as narrativas que constituem a resposta à experiência estética varia entre escolas, então encontram-se diferenças significativas entre escolas ao nível das categorias.

**H4** – Se no impacto estético a dimensão afetiva for a mais mobilizada por parte dos adolescentes aquando do encontro com a reprodução da obra de arte, então as suas respostas serão a expressão dos sentimentos/emoções.

**H5** - Se no impacto estético com a obra de arte, os adolescentes produzem diferentes respostas, então poderão existir diferenças quanto ao género.

**H6** – Se diferentes imagens evocam diferentes narrativas na percepção da obra de arte, então vamos encontrar diferentes mobilizações nas diferentes dimensões e categorias.

## 1.2. Caracterização dos participantes

Para testar as hipóteses usamos três grupos de adolescentes de ambos os sexos que frequentam estabelecimentos de ensino diversificados. Não havendo nenhum estudo prévio na literatura sobre as diferenças entre estes grupos no que respeita à perceção da arte, a dimensão amostral tem um carácter exploratório, sendo que a investigadora procurou um número que permitisse um tratamento estatístico.

A nossa escolha teve por base, a premissa de que, quanto menor é a idade, menor é o conhecimento da obra de arte; que acima dos 16 anos há menos jovens institucionalizados; que a adolescência é um período determinante na construção da identidade do indivíduo, um período de risco e de psicopatologia ou de criatividade e consolidação do ser, fatores que dependem do meio cultural/relacional e das figuras de referência primárias.

O estudo incidiu sobre três grupos de jovens adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos, num total de 30 adolescentes, 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A média de idades é:  $\bar{X} = 14.8$  com um desvio Padrão de (SD=0.75). Esta escolha teve como objetivo a diversidade entre os grupos do presente estudo porque em grupos extremos espera-se encontrar diferenças significativas.

Relativamente à caracterização sociocultural, o estudo integra: *um grupo de adolescentes* de risco, institucionalizados no Centro Educativo Navarro de Paiva, que cometeram crimes, os quais pertencem a um nível socioeconómico/cultural familiar baixo e muito desestruturado, com histórias de vida sofridas; *um grupo de adolescentes* de um nível socioeconómico/cultural familiar médio-alto, que frequentam a Escola Alemã de Lisboa, instituição escolar privada e diferenciada com um nível de exigência e rigor académico elevado; E, *um grupo de adolescentes* que frequentam a Escola Quinta de Marrocos, uma escola pública que integra alunos de um nível socioeconómico/cultural familiar médio-baixo.

Relativamente à variável ano de escolaridade existe uma diferença entre os alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva e os alunos da Escola Alemã de Lisboa e da Escola Quinta de Marrocos. Na Escola Alemã de Lisboa e na escola Quinta de Marrocos todos os jovens frequentam o 9º ano de escolaridade do Ensino Secundário Recorrente. No Centro Educativo Navarro de Paiva frequentam os Cursos Profissionais que dão equivalência ao 6º ano e 9º ano de escolaridade.

### **1.3. Procedimento**

#### **1.3.1. Relativo aos instrumentos – Fase do Pré-teste**

Na presente investigação foi realizado um pré-teste de forma a prever eventuais problemas e/ou dúvidas que pudessem surgir durante a realização da entrevista. O mesmo foi realizado como parte do procedimento, com total rigor de modo a perceber e verificar o nível de compreensão das questões, a adequabilidade da sequência, aferir o tempo de preenchimento e avaliar a obtenção da informação desejada, ou seja, se as questões seriam ou não adequadas para um grupo de adolescentes.

O pré-teste foi passado a um grupo de 9 adolescentes, 3 de cada escola. Na escola alemã a dois elementos masculinos e um feminino; na escola Quinta de Marrocos a dois elementos femininos e um masculino, tal como ocorreu no Centro Educativo Navarro Paiva.

Nesta fase de pré-teste procedeu-se à implementação, tal como na fase de aplicação do instrumento final, num ambiente calmo e sereno, propício à resposta por parte do grupo em análise.

Não foram encontradas dificuldades o que nos evidenciou não existir nenhum problema grave com a aplicação da entrevista, todavia surgiu-nos interessante que do grupo em análise, a maioria desenvolvia logo na primeira questão (baseada nos estudos de Housen), uma história, como tal, consideramos importante acrescentar e formular novas questões, nomeadamente as últimas quatro, apresentadas no subcapítulo 1.3.3, deste capítulo.

#### **1.3.2. Relativo às instituições**

No presente estudo contactaram-se numa primeira fase as direções das entidades escolares e institucionais com fim à autorização da operacionalização do estudo junto dos jovens na escola ou centro educativo. Após autorização, foi solicitada a ajuda dos professores na seleção dos alunos com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos de idade que integravam turmas do 9º ano de escolaridade. No Centro Educativo Navarro de Paiva, o critério de escolaridade foi adaptado à realidade institucional. Os alunos frequentam os cursos profissionais com equivalência ao 6º e 9º ano.

Num segundo momento, os professores contactaram os encarregados de Educação e pediram autorização para a colaboração dos educandos na realização prática do estudo, assinando os mesmos um Pedido de Consentimento Informado que explicita o objetivo do estudo e o número de sessões (2), bem como, o tempo de duração, e os instrumentos a utilizar – a Entrevista com a exposição das seis reproduções e o questionário sociodemográfico.

Após autorização por parte dos encarregados de educação procedeu-se à organização e marcação das sessões de acordo com a disponibilidade horária dos alunos.

### **1.3.3. Relativo ao contexto e dinâmica de aplicação das provas**

Em primeiro lugar, desde já sublinhamos todo o entusiasmo, cooperação e disponibilidade por parte dos adolescentes na contribuição para o presente estudo.

Realizámos a parte empírica do estudo na Escola Alemã de Lisboa, na Escola Quinta de Marrocos e no Centro Educativo Navarro de Paiva em contexto de salas disponibilizadas pelas diferentes escolas e com as sessões previamente agendadas.

Iniciámos a recolha de dados (em áudio) em cada escola, com uma primeira sessão individual, na qual apresentámos as seis reproduções das telas de *O Crime do Padre Amaro* da pintora Paula Rego, seguido da Entrevista para cada uma das imagens.

Para cada imagem (apresentada uma a uma) colocámos as seguintes questões:

- a) Questão 1 - O que vê aqui?
- b) Questão 2 - O quê que vê que o faz ver isso?
- c) Questão 3 - Que história poderia contar a partir desta imagem?

A última questão teve como objetivo ajudar os adolescentes que não elaboram uma história a partir da primeira questão, que se limitam apenas a descrever a imagem. Contudo, muitos deles na primeira questão construíram logo uma história.

Num segundo momento expôs-se de novo as seis imagens em simultâneo e procedeu-se a mais três questões:

- a) Questão 4 - Qual a imagem que mais gostou? Porquê?
- b) Questão 5 - Qual a imagem que menos gostou? Porquê?

- c) Questão 6 - Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?

Consoante o tipo de respostas, se mais fechadas e descritivas ou mais abertas e simbólicas, assim foi o tempo das sessões. Nunca inferior a vinte minutos, mas também não excedendo os 50 minutos.

A segunda sessão, em cada escola, foi em grupo, onde se pediu o preenchimento de um pequeno questionário Sociodemográfico.





## Capítulo II

### Os Instrumentos utilizados

#### 2.1. Entrevista sobre as seis reproduções selecionadas da obra *O Crime do Padre Amaro*, da Pintora Paula Rego

No presente estudo, foi construída uma entrevista com base na teoria de Abigail Hausen, composta por seis questões, aquando a passagem das reproduções da pintora Paula Rego, individualmente a cada jovem, de modo a obter a sua resposta à experiência estética a partir dos quadros selecionados. As duas primeiras questões estão presentes nos estudos da autora supracitada (2011) aquando criou um currículo e método nas escolas com fim a promover uma teoria do desenvolvimento estético, construindo a Entrevista do Desenvolvimento Estético.

Neste estudo, na fase do pré-teste, as questões colocadas pela autora revelaram-se insuficientes, na medida em que se nos levantou outra questão: será que todos os jovens conseguem construir a história e pensar a narrativa? Nesta perspetiva, desenvolvemos quatro novas questões que não foram contempladas em estudos anteriores, e que fundamentamos já de seguida.

Tendo-se em consideração que *observadores inexperientes fornecem a chave para a compreensão da experiência estética* (Housen, 2011), foi solicitado aos adolescentes do estudo, que respondessem às questões: «**O quê que vê aqui?»**; «**O quê que vê que o faz ver isso?»**».

Acrescentámos uma terceira questão, em que se pede ao jovem para contar uma história: «**Que história poderia contar a partir desta imagem?»**». Esta questão foi pensada para os adolescentes mais defensivos, com quadros de inibição e com maior dificuldade em aceder ao simbólico, que se limitam apenas a uma descrição factual da imagem. Ao pedirmos para contar uma história, para imaginar e fantasiar a partir da imagem de forma livre, a investigadora surgiu como um elemento contentor, de suporte, que possibilitou a abertura e segurança ao espaço da fantasia. O que, com alguns adolescentes permitiu a emergência do espaço do sonho e do jogo simbólico.

Foram ainda introduzidas mais duas questões: **«Qual a imagem que mais gosta? E porquê?» «E qual a imagem que menos gosta? E porquê?»** com base na metodologia do teste projetivo Rorschach, nomeadamente na prova das escolhas. O apelo à escolha e rejeição – aos afetos –, permite ao sujeito expressar os seus investimentos positivos e negativos face ao estímulo apresentado e dar-lhe-á uma maior liberdade em verbalizar as experiências agradáveis e rejeitantes (Chabert,1999).

A última questão que foi colocada: **«Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? E o quê que sentiu com a apresentação destas imagens?»**, permitiu-nos perceber quais os sentimentos que foram mobilizados aquando do impacto estético face à apresentação das seis reproduções das pinturas de *O Crime do Padre Amaro*.

## **2.2. Questionários sociodemográficos**

No estudo em curso utilizámos um Questionário Sociodemográfico, que teve como objetivo, uma maior precisão e caracterização dos adolescentes em estudo quanto à média de idades, escolaridade e contexto familiar.

## **2.3. Reproduções das obras de arte da pintora Paula Rego**

As reproduções das obras de arte usadas para a interpretação e análise constituem unidades temáticas significativas para o desenvolvimento do pensamento e aprendizagem estético-visual.

A temática *O Crime do Padre Amaro* da pintora Paula Rego consta de 16 telas a pastel sobre papel montadas em placas de alumínio e 18 desenhos a lápis sobre papel. No entanto nenhuma das obras se intitula *O Crime do Padre Amaro*; cada uma tem o seu título: *Entre as Mulheres*, 1997 (*The Company of Women*); *Rapariga com Gladiolos e Imagens Religiosas*, 1997 (*Girl with Gladioli and Religious figures*); *O Embaixador de Jesus*, 1997 (*The Ambassador of Jesus*); *A rapariga com a Galinha*, 1997 (*Girl with Chicken*); *A Cela*, 1997 (*The Cell*); *A Mãe*, 1997 (*Mother*); *À Janela*, 1997 (*Looking Out*); *Poleiro*, 1997 (*Perch*); *Dionisia*, 1998 (*Dionysia*); *Prostrada*, 1998 (*Lying*); *O Repouso durante a Fuga para o Egipto*,

1998 (*The Rest on The Flight into Eglyp*); *A Capoeira* , 1998 *The Coop*; *O Anjo*, 1998 (*Angel*); *No Deserto*, 1998 (*In the Wilderness*); *A Neta*, 1998 (*The Granddaughter*), *O Sonho de Amélia*, 1997 (*Amelia's Dream*).

No âmbito da investigação em curso escolheram-se seis telas: *O Anjo*, *Entre as Mulheres* ; *A Mãe*; *A Capoeira* ; *O Embaixador de Jesus* e *A Cela* . Considerámos que inscrevem uma riqueza do ponto de vista formal, sensorial e simbólico ilustrativo da história. Para Paula Rego «...coisas visuais, elementos formais, criam aquilo a que chamo história» (Capucho, 2011, p. 130).

Existiu um cuidado na escolha das telas acima descritas pela linha, cor, texturas, forma, composição, volume e espaço; pela exímia qualidade pictórica que envolvem as pinturas de modo a serem mobilizados os aspetos do impacto e perceção estética, com fim a despertar uma contemplação ativa por parte dos adolescentes.

*O Anjo* e *A Cela* são duas imagens fechadas e unitárias que apelam à projeção do corpo. NO *Anjo* encontramos a representação de Amélia; Em *A Cela* , a representação de Amaro. *Entre as Mulheres* ; *A Mãe*; *A Capoeira* e *O Embaixador de Jesus* são imagens que apelam à representação de relações.

A nossa escolha também teve como pressuposto o estímulo perceptivo e projetivo Rorschach. O teste projetivo Rorschach é uma técnica projetiva criada por Herman Rorschach e interpretada de acordo com Chabert (1998).

Segundo Marques (1996), a comunicação no processo-resposta Rorschach é entendida através da comunicação entre o sujeito e a situação projetiva. A comunicação procede-se na e através da ligação, que por sua vez implica a transformação, permitindo através da relação continente e conteúdo que os objetos sejam colocados dentro um do outro. O processo-resposta Rorschach impõe o recurso à projeção e através do movimento projetivo é dado um sentido e significado à mancha. A resposta é comunicada sob a forma de imagem-conceito, ou seja, de um símbolo.

Enquanto objeto potencial imaginado - quando se pede ao sujeito para contar uma história a partir da imagem apresentada, a imagem vai permitir uma elaboração da perceção em função das angústias, modos de organização da sua relação com os objetos e dos fantasmas e afetos implícitos; todo um vasto campo que se abre às associações induzidas pela projeção.

No âmbito do estudo existe um convite por parte do investigador ao imaginário do adolescente que é transversal à sua expressão e realidade interna a par e passo com os movimentos inconscientes a partir da perceção das imagens.

## **Capítulo III**

### **Procedimento de Tratamento de Dados**

Neste capítulo apresenta-se a análise final da informação recolhida no âmbito das entrevistas realizadas para estudo da resposta estética em adolescentes. As entrevistas foram conduzidas em 3 escolas: QM - Escola Quinta de Marrocos (n=10), NP - Escola Navarro Paiva (n=10) e EA - Escola Alemã (n=10). Em cada escola foram entrevistados 5 rapazes e 5 raparigas. As entrevistas foram realizadas individualmente. A cada adolescente foi apresentado um conjunto de 6 reproduções da pintora Paula Rego da Coleção *O Crime do Padre Amaro*. Foram feitas as seguintes questões:

- Q1 - O que vê aqui?
- Q2 - O quê que vê que o faz ver isso?
- Q3 - Que história poderia contar a partir desta imagem?
- Q4 - Qual a imagem que mais gostou? Porquê?
- Q5 - Qual a imagem que menos gostou? Porquê?
- Q6 - Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?

#### **3.1. Método**

Neste estudo recorreremos à análise de conteúdo enquanto técnica para analisar o material não-estruturado proveniente da Entrevista realizada. As entrevistas foram todas elas realizadas pela investigadora, assim como todos os processos mencionados acima – transcrição e análise de conteúdo, sendo a mesma validada por uma colaboradora independente à investigação com formação na área da psicologia com especialização psicanalítica. As mesmas foram gravadas em suporte áudio, seguindo-se posteriormente à sua transcrição, realizada em suporte informático.

Nos seguintes subcapítulos são apresentados os diferentes procedimentos realizados.

### 3.1.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo foi durante bastante tempo apresentada como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e da propaganda política e associada a objetivos pragmáticos e de intervenção. É hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Lembre-se, aliás, que numa das primeiras investigações empíricas em ciências sociais, *The Polish Peasant in Europe and America*, Thomas e Znaniecki (1918-1984) recorreram de alguma forma à análise de conteúdo: através do estudo de cartas e de outros documentos autobiográficos procuravam conhecer as atitudes e os valores dos seus autores ou das pessoas a quem se dirigiam. Também em psicologia se encontra uma velha tradição de recurso aos materiais biográficos como fonte de informação sobre a personalidade, motivações e atitudes dos indivíduos.

Berelson (1952) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Adotando essa mesma descrição, Cartwright (1953) alarga o âmbito da análise de conteúdo na medida em que propõe a extensão a todo o comportamento simbólico”.

Trinta anos depois, Krippendorff (1980) definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto. Enquanto técnica de pesquisa, a análise de conteúdo exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados.

A análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Podemos então sumarizar as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo:

- Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos;
- O analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa;
- Para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou

seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção.

Ao proceder à análise de conteúdo de um texto, um documento, uma entrevista ou qualquer outro material, o investigador formula uma série de perguntas que se podem sistematizar da seguinte forma:

- Com que frequência ocorrem determinados objetos?
- Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objetos?
- Qual a associação ou dissociação entre os objetos?

Neste estudo, a partir das respostas às questões colocadas aos adolescentes, emergiu material não estruturado sobre o qual foi necessário trabalhar e dar uma criação de sentido estruturada por dimensões, categorias e subcategorias, como se pode verificar no seguinte subcapítulo.

### **3.1.2. Processo da Criação de Sentido da Análise de Conteúdo**

No presente estudo recorreu-se à análise de conteúdo porque a informação – as respostas dos adolescentes à obra de arte – provinha de fontes não estruturadas, uma vez que desenvolveram narrativas à Entrevista elaborada pela investigadora. As suas respostas continham as primeiras impressões, pensamentos, associações livres e descrições em relação às obras expostas.

Através de material não estruturado – as narrativas –, procedeu-se à análise de conteúdo de forma sistemática, criando unidades de classificação (categorias e subcategorias), ou seja, através da análise das respostas no seu conjunto, classificando as unidades à posteriori nas diferentes dimensões, constituindo-se dois grupos diferentes. Um primeiro grupo para as questões «**Q1** - O que vê aqui? **Q2** - O quê que vê que o faz ver isso? **Q3** - Que história poderia contar a partir desta imagem?» (fig. 2), e um segundo, para as questões «**Q4** Qual a imagem que mais gostou? Porquê? **Q5** - Qual a imagem que menos gostou? Porquê? **Q6** - Qual o impacto



que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens», (fig. 3).

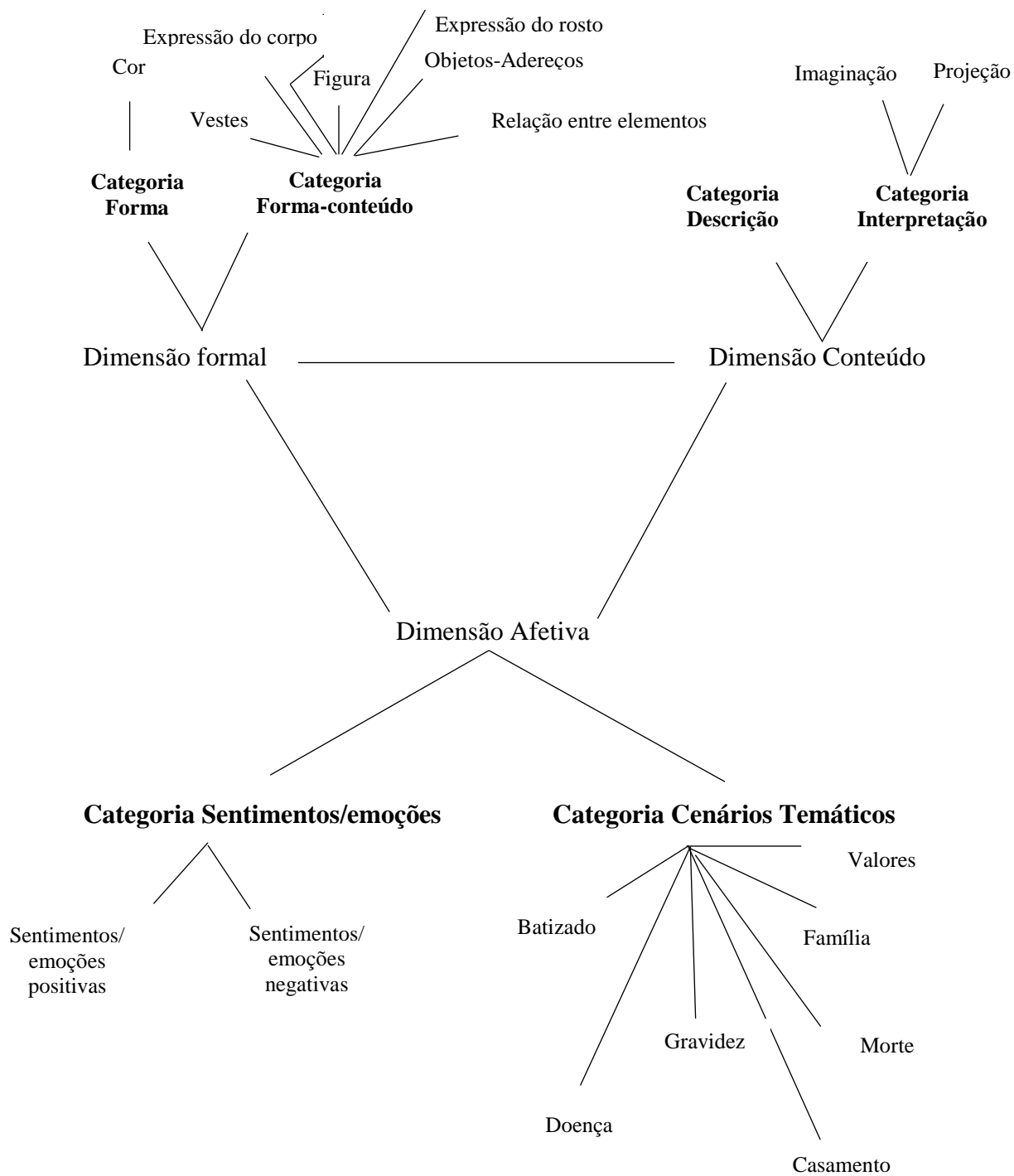


Figura 2. Análise de Conteúdo das questões 1, 2 e 3 – Raiz das dimensões, categorias e subcategorias

Passamos a descrever as dimensões, categorias e subcategorias que integram o primeiro grupo (fig. 2) referente às questões 1, 2 e 3 da investigação em curso «Q1 - O que vê aqui? Q2 - O quê que vê que o faz ver isso? Q3 - Que história poderia contar a partir desta imagem?»

A dimensão *formal* diz respeito às referências produzidas pelos observadores sobre os elementos formais da obra de arte, a partir da descrição e análise dos aspetos formais, bem como do conteúdo e articulação entre ambos. Inclui a categoria *forma-conteúdo* na qual constam exemplos ao conteúdo formal da obra de arte e ao que nela está representado com as subcategorias *figura, cenário, adereços e objetos, expressão do corpo, expressão do rosto, vestes e relação entre elementos*; e a categoria *forma* que integra as referências aos elementos do conteúdo formal da obra de arte com a subcategoria *cor*. Os sujeitos assinalam o modo como a sombra, as cores e o fundo são expostos na obra de arte.

Na dimensão *conteúdo* é integrado o olhar e a explicação por parte do observador em relação ao conteúdo da obra de arte, quer seja uma observação mais interpretativa, ou descritiva. Integra-se a categoria *interpretação*, na qual, os observadores a partir do encontro e do olhar sobre a obra de arte, imaginam, interpretam, recriam, inventam e/ou projetam uma história que poderá ou não transcender o aspeto exterior da obra de arte, com a subcategoria *imaginação e projeção*; e a categoria *descrição* em que os adolescentes no encontro com a obra de arte, limitam-se a estabelecer um olhar descritivo (com tendência à síntese e reconhecimento).

Na dimensão *afetiva* são contempladas as emoções, sentimentos e conteúdos temáticos evocados pelos elementos formais e pelo conteúdo expresso na obra de arte por parte dos observadores. Inclui a categoria denominada de *sentimentos/emoções* com a subcategoria de *sentimentos/emoções positivos* e *sentimentos/emoções negativos*, com uma atribuição da qualificação positiva (exemplo: felicidade, contentamento, coragem), ou negativa (exemplo: raiva, solidão, vazio); e a categoria de *cenários temáticos*, com as subcategorias de *doença, gravidez, família, casamento valores, morte, e batizado* que integra um espaço simbólico entre o que se apresenta ao sujeito e o que poderia ser, transcendendo o aspeto exterior, através da imaginação e constituindo-se a obra de arte, ela mesma, um cenário gerador de uma emoção emergente.

Como as questões «Q4 Qual a imagem que mais gostou? Porquê? Q5 - Qual a imagem que menos gostou? Porquê? Q6 - Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?», pretendem avaliar o impacto estético das

pinturas no grupo de adolescentes, considerou-se importante criar novas dimensões, categorias e subcategorias. Em seguida, apresenta-se o diagrama correspondente:

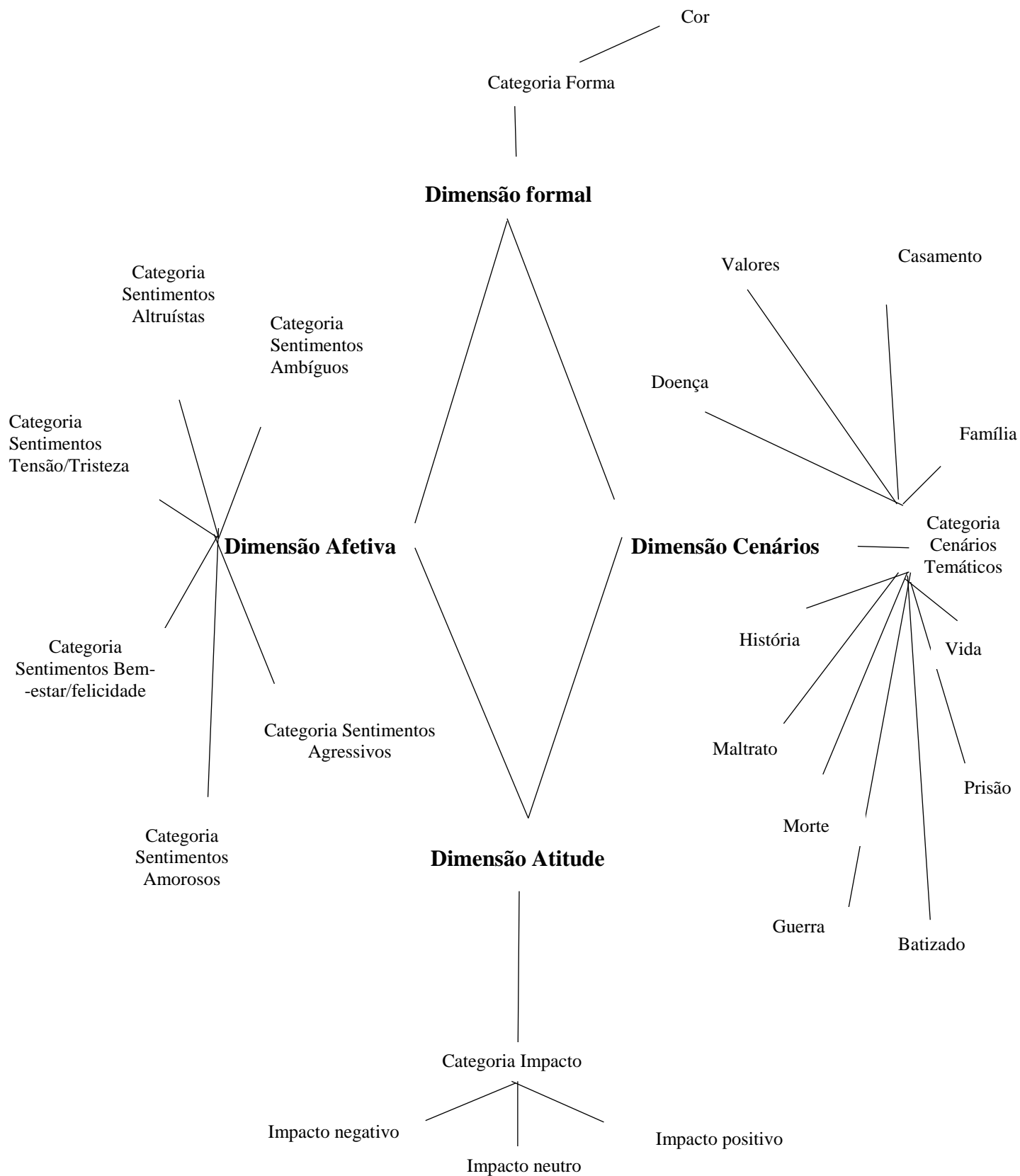


Figura 3. Análise de Conteúdo das questões 4, 5 e 6 – Raiz das dimensões, categorias e subcategorias.

No que diz respeito ao segundo grupo (fig. 3) referente às questões 4, 5 e 6 do presente estudo «Q4 Qual a imagem que mais gostou? Porquê? Q5 - Qual a imagem que menos gostou? Porquê? Q6 - Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?» conservou-se a dimensão *formal* com a categoria *forma* e subcategoria *cor*.

Pela natureza das narrativas a dimensão *conteúdo* desapareceu.

Manteve-se a dimensão *afetiva*, e criaram-se categorias, nas quais, os sujeitos expressam os sentimentos e emoções, aquando do impacto com as obras de arte, que foram agrupados em diferentes conteúdos: *sentimentos e emoções altruístas* (exemplo: ajuda, união, esforço), *sentimentos e emoções tensão/tristeza* (exemplo: mágoa, solidão, sofrimento), *sentimentos e emoções bem estar/felicidade* (exemplo: coragem, beleza, alegria), *sentimentos e emoções amorosos* (exemplo: amor, afetos, carinho), *sentimentos e emoções agressivos* (exemplo: revolta, vingança, maldade) e *sentimentos e emoções ambíguos* (exemplo: estranheza, confusão, indecisão).

Criou-se a dimensão *cenários*, com a categoria *cenários temáticos* e as subcategorias *doença, família, casamento, valores, morte, batizado, vida, história, maltrato, prisão e guerra*. Esta dimensão integra os cenários e conteúdos temáticos evocados pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo), pelo conteúdo expresso na obra de arte, e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.

Ainda se criou a dimensão *atitude* que inclui a interação positiva, negativa ou neutra evocada pelos observadores no impacto estético, em relação à obra de arte, com a categoria *impacto* e as subcategorias de *impacto positivo, impacto negativo e impacto neutro*, ou seja, a indefinição e imprecisão do que sentiram face à obra de arte.

Posteriormente, procedeu-se à comparação das histórias produzidas pelas seis questões nos grupos em análise. As respostas foram analisadas como já foi referido pelo seu conjunto, todavia, separadas pelas categorias e subcategorias, criadas ao longo da análise das narrativas. A sua criação e codificação emergiu do conteúdo expresso nas histórias. Para além disto, é importante referir que um fragmento textual pode ter sido incluído em mais do que uma categoria.

Na tabela que se segue, apresentamos exemplos da categorização das narrativas e sua definição/ explicação por dimensão, categoria e subcategoria. (tabela 1). É importante salientar

que existem diferentes categorizações, nomeadamente uma para as questões 1, 2 e 3 que pretendem avaliar a perceção do adolescente à obra de arte, e, uma segunda, correspondente às questões 4, 5 e 6 que avalia o impacto estético por parte dos adolescentes à obra. Assim sendo, na tabela seguinte expomos a análise das categorias, subcategorias e dimensões para as três primeiras questões:

	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Dimensão Formal</b>	Referências por parte dos observadores sobre os elementos formais da obra de arte a partir da descrição e análise dos aspetos formais bem como do conteúdo e, articulação entre ambos.	<i>“Uma mulher com uma espada na mão direita e com uma saia dourada, um casaco azul. Está a olhar. Tem palha na outra mão. Com um olhar sério, mas simpático, uma mistura”</i> [EAL_M]
<b>Categoria Forma – Conteúdo</b>	Constam referências ao conteúdo formal da obra de arte e ao que nela está representado, como sendo por exemplo: figura; objetos/adereços; vestes; expressão rosto e corpo; cenário e a relação entre elementos.	<i>“Além de ter sido há muito tempo, se calhar era uma ama por causa da esponja e do modo de vestir, que sabia lidar com as coisas, e pelo sorriso forçado no rosto, não tem marido porque não tem aliança”.</i>
<b>Subcategoria Figura</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem tanto figuras e personagens humanos, bem como animais.	<i>“Está um homem de família (...), está outra pessoa que é outra personagem, é anónima. Também está aqui outra figura que é uma empregada a arranjar o homem. (...)”</i> [EQM_E]
<b>Subcategoria Objetos-Adereços</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem objetos e adereços das personagens, dos cenários evocados pelas qualidades pictóricas da obra de arte.	<i>“Uma mulher com uma espada na mão e feno na outra”</i> [CENP_M]
<b>Subcategoria Cenário</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem o espaço cénico da obra de arte.	<i>“Casa de Pobres, porque só há uma cama muito frágil, parece suja (...)”</i> [EAL_M]
<b>Subcategoria Expressão do rosto</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem a expressão do rosto dos elementos figurativos da obra de arte.	<i>“São homens e mulheres. Um homem parece ser mais pobre com um aspeto sujo e com um olhar triste. (...) O aspeto sujo, é pela pele que tem muitas manchas. A terceira com um aspeto um bocadinho sujo está a com ar de estar a pensar”.</i> [EAL_M]
<b>Subcategoria expressão do corpo</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem a expressão do corpo dos elementos figurativos da obra de arte.	<i>“Pelo movimento, pelo expressão do corpo que faz ver a agitação e pelas vestes”</i> [EAL_M]
<b>Subcategoria Vestes</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem as qualidades pictóricas da obra de arte relativamente aos elementos de vestuário.	<i>“Duas raparigas, um senhor. As duas primeiras raparigas estão a ajudar a vestir uma roupa ou a escolher roupa. Está sentada a tocar na roupa e a outra a tocar na mão dele”.</i> [CENP_M]

<b>Subcategoria relação entre elementos</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem o movimento e a relação entre os elementos figurativos e os objectos que a própria obra, pelas suas qualidades pictórica evoca.	<i>“Duas senhoras, uma senhora parece estar grávida, um boneco que parece uma criança, parece na imagem de trás estar a ajudar a senhora, pela posição do corpo e porque as grávidas não se conseguem mexer muito bem. Duas sobreposições diferentes, mas com as mesmas personagens”</i> [CENP.M.]
<b>Categoria Forma</b>	Nesta categoria existem referências aos elementos do conteúdo formal da obra de arte; os sujeitos assinalam o modo como a sombra, as cores e o fundo são expostos na obra de arte.	<i>“O mesmo homem que está doente num hospital antigo (os hospitais antigos eram vazios, pela expressão da cor da cara faz ver que está doente e pela expressão do rosto de sofrimento) a forma, a expressão como está encolhido (...)”</i> [EQM.F.]
<b>Subcategoria cor</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo formal da obra de arte, respetivamente à cor.	<i>“Uma mulher (...) com um vestido azul e uma saia amarela”</i> [EQM.F.]
<b>Dimensão Conteúdo</b>	É a dimensão que integra o olhar e a explicação por parte do observador em relação ao conteúdo da obra de arte, quer seja uma observação mais interpretativa, ou descritiva.	<i>“As pessoas do fundo são misteriosas, criadas. Esta não se parece tanto porque não se vê o amarelo, porque parece ter um fato diferente. Pelos lençóis da cama pelo estado do sofá. Uma está a pensar numa coisa que imaginava ter (pela expressão pensativa mas curiosa) talvez uma pessoa como ela numa vida melhor. Esta parece muito fixa no futuro, no passado ou até mesmo no presente (a postura está descontraída). Os olhares que aparecem, transmitem mesmo (sente-se aqui) transmitem algo! Uma pessoa só, com solidão mas serena, não tem uma feição muito carregada. Quatro criadas a conviver no mesmo sítio, mas com todos à volta, duas mulheres parecem mais sós.”</i> [EQM.F.]
<b>Categoria Interpretação</b>	Nesta categoria os observadores a partir do encontro e do olhar sobre a obra de arte, imaginam, interpretam, recriam, inventam e/ou projetam uma história que poderá ou não transcender o aspeto exterior da obra de arte.	<i>“De manha ou à noite que estão a tentar dormir ou acordar, e que são pobres numa casa muito pequena, com uma sala que estão a tentar arranjar o seu dia-a-dia. A cama está rasgada. Estes são dois pobres que se juntaram para sobreviver ou se calhar são filho e pai e A Mãe morreu. A criança também pode estar morta, porque está com um olhar vazio e sem vida. A maneira como está deitada não expressa um sinal de vida.”</i> [EAL.M.]

<b>Subcategoria Imaginação</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo imaginativo, que a obra de arte evoca, nas narrativas construídas pelos observadores.	<i>“Um irlandês ou um holandês que mora perto do mar (...) talvez marinheiro”</i> [EQM.E]
<b>Subcategoria Projeção</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo projectado pelos observadores quando percebem a obra de arte e desenvolvem a narrativa a partir desta.	<i>“Faz lembrar toda a minha vida, esta senhora é a minha Mãe e esta criança podia ser eu, que neste momento estava a viver toda a mágoa e revolta, consegui levantar e suportar. Nesta parte inicial parece a minha Mãe que não passou tempos fáceis. Além de ser uma imagem triste, considero ser uma imagem muito bonita, porque tem o passado e o presente”</i> [CENP.M]
<b>Categoria Descrição</b>	Nesta categoria os observadores no encontro com a obra de arte limitam-se a estabelecer um olhar descritivo (com tendência à síntese e reconhecimento) perante o que é exposto na obra de arte	<i>“Aqui vejo um senhor deitado numa cama com uma coisa por baixo, uma senhora”</i> [CENP.M]
<b>Dimensão Afetiva</b>	Esta dimensão integra as emoções, sentimentos e conteúdos temáticos evocados pelos elementos formais e pelo conteúdo expresso na obra de arte	<i>“O mesmo homem que está doente, os hospitais antigos eram vazios, pela expressão da cor e pela expressão do rosto de sofrimento. A forma e expressão como está encolhido. Uma pessoa muito simples, um mistério. Não se consegue caracterizar a pessoa, não demonstra qualquer vida”</i> . [EQM.E]
<b>Categoria Sentimentos/ Emoções</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções (positivos e/ou negativos) que a obra de arte cria no encontro com o sujeito, a partir dos seus elementos formais e pelo seu conteúdo.	<i>“Pode-se ver muita coisa..... vê-se tempos antigos, pode-se ver felicidade, tristeza, a senhora lá atrás a lavar roupa sem máquina. Até parece a minha Mãe. O senhor parece padre. A imagem pode-se ver uma criança um bocado triste, porque está sozinha, na expressão da cara demonstra que não está relaxada, não está contente. No entanto alegria na parte da cama a senhora tem movimentos de expressão do corpo de alegria”</i> [CENP.M]
<b>Subcategoria sentimentos/ emoções positivas</b>	Nesta subcategoria existem referências a sentimentos/emoções com uma atribuição da qualificação positiva (exemplo: felicidade, contentamento, coragem), em relação à obra de arte.	<i>“Estão apaixonados e felizes, se calhar é afilhada, está com um ar de precisar de alguma coisa, parecem ser ricos e apaixonados porque estão de mão dada, a olharem-se com um ar muito cuidadoso.”</i> [EAL.M]
<b>Subcategoria sentimentos/ emoções negativas</b>	Nesta subcategoria existem referências a sentimentos/emoções com uma atribuição da qualificação negativa (exemplo: raiva, solidão, vazio), em relação à obra de arte.	<i>“É um homem com uma vida muito dura (...) com muito sofrimento, muito fechado, uma personalidade triste e forte porque não</i>



		<i>demonstra que está a sofrer (...) é só porque não tem mais ninguém à volta” [EQM.F.]</i>
<b>Categoria Cenários Temáticos</b>	Nesta categoria existe um espaço simbólico entre o que se apresenta ao sujeito e o que poderia ser, transcendendo o aspecto exterior, através da imaginação e constituindo-se a obra de arte, ela mesma, um cenário gerador de uma emoção emergente.	<i>“Uma mulher que tem dois filhos numa aldeia. Iam sempre uns jovens aterrorizar a aldeia, pegar fogo e mataram um dos seus filhos. Ficou o outro, eles voltaram, e a mulher tem na sua mão a espada e a relva na outra mão (que representa o seu outro filho), para não deixar que matem o outro filho. Esta mulher defendia os seus filhos” [CENP.M.]</i>
<b>Subcategoria doença</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de doença, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Nobres, talvez ela esteja doente. Uma família. Não percebo se é um padre (pelas vestes) ou é o marido que conforta com alguma coisa (pelo rosto) uma mulher reservada. As criadas, esta talvez seja uma das filhas. O fundo dá a sensação de um espírito livre (pelas folhas verdes da imagem). As outras eram criadas, mas sentem, dá a sensação de que os nobres são justos com as criadas”. [EQM.F.]</i>
<b>Subcategoria gravidez</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de gravidez, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Primeira pessoa que está grávida, possa estar a dar conselhos sobre o bebé e a imagem atrás é a mesma pessoa que está a falar (é empregada pelas vestes que têm) que não conseguem trabalhar e depois foi trabalhar para casa de outra senhora.” [CENP.M.]</i>
<b>Subcategoria família</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de vínculos – como por exemplo, a paternidade; casal; família –, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura e/ou relação entre elementos) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“A mulher está zangada com este homem. Eles são marido e mulher, mas estão a ter um conflito entre eles, o normal que acontece entre marido e mulher. À volta deles está a acontecer o dia a dia normal. As criadas, as crianças, e a filha que está a ignorar o conflito deles”. [EAL.M.]</i>
<b>Subcategoria casamento</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de casamento, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura, e/ou vestes, e/ou relação entre elementos, e/ou objectos/adereços) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“(…) pode ser um Casamento, ela está vestida de noiva”. [EAL.M.]</i>
<b>Subcategoria valores</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com valores (por exemplo, justiça, ajuda, liberdade), evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Pessoas honestas que trabalham a vida inteira e que não conseguem sentir-se felizes por alguma mágoa ou pela vida que levam, gostavam de ter uma vida melhor. Pessoas pobres e trabalhadoras. Esta senhora está a pensar em si</i>

		<i>e a outra observa o sofrimento do homem nela.”</i> [EQM, F.1]
<b>Subcategoria morte</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de morte, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Um marido e uma mulher que infelizmente partiu (morreu), é só o corpo e vê-se que o marido ficou triste, sozinho, de depressão, porque não está numa posição confortável e porque eu já vi ficarem assim (a minha avó, tios), com uma mágoa que não se consegue explicar, esta imagem parece assim, é uma imagem intolerável”.</i> [CENP, M.1]
<b>Subcategoria baptizado</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de gravidez, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“(…) Se calhar pelo vestido a boneca pode representar a infância da senhora quando ela foi baptizada (...)”</i> [EQM, F.1]

Tabela 1. Análise e Descrição das Dimensões, Categorias e Subcategorias das questões 1, 2 e 3

Em seguida é apresentada a tabela que analisa as dimensões, categorias e subcategorias relativamente às três últimas questões:

	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Dimensão Formal</b>	Referências por parte dos observadores sobre os elementos formais da obra de arte a partir da descrição e análise dos aspetos formais bem como do conteúdo e, articulação entre ambos.	<i>“Pelas cores e porque percebi melhor a história”</i> [EAL, F, sujeito 1]
<b>Categoria Forma</b>	Nesta categoria existem referências aos elementos do conteúdo formal da obra de arte; os sujeitos assinalam o modo como a sombra, as cores e o fundo são expostos na obra de arte.	<i>“Muitas cores, parece mais alegre, mais vida, mais acção”</i> [EAL, F, sujeito 2]
<b>Subcategoria cor</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo formal da obra de arte, respetivamente à cor.	<i>“Porque o tom das Cores e porque é mais simples”</i> [EAL, M, sujeito 2]
<b>Dimensão Afetiva</b>	Esta dimensão integra as emoções e sentimentos evocados pelos elementos formais e pelo conteúdo expresso na obra de arte	<i>“Indecisão; tristeza; coragem; ignorância/fúria/Medo; preocupação e arrependimento”</i> [EAL, F, sujeito 3]

<b>Categoria Sentimentos/emoções altruístas</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo altruísta (exemplo: ajuda, união, esforço), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Trabalhar em equipa e ajudar uns aos outros”</i> . [EAL, F, sujeito 4]
<b>Categoria Sentimentos/Tensão/Tristeza</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo de tensão/tristeza (exemplo: mágoa, solidão, sofrimento), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Sinto tristeza”</i> [CENP, F, sujeito 5]
<b>Categoria Sentimentos Bem-estar/felicidade</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo de bem-estar/felicidade (exemplo: coragem, beleza, alegria), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Esperança”</i> [CENP, F, sujeito 4]
<b>Categoria Sentimentos Amorosos</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo amoroso (exemplo: amor, afetos, carinho), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“As quatro irmãs, parecem ser muito unidas. AMOR/União/Afectos”</i> [CENP, M, sujeito 4]
<b>Categoria Sentimentos Agressivos</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo de agressividade (exemplo: revolta, vingança, maldade) percecionados no encontro com a obra de arte.	<i>“Pela expressão parece que fez mal a alguém”</i> [EQM, M, sujeito 3]
<b>Categoria Sentimentos Ambíguos</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo ambiguidade (exemplo: estranheza, confusão, indecisão), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Confusão e estranheza. Muitas pessoas, muitos elementos para identificar e na criatividade”</i> [EQM, M, sujeito 1]
<b>Dimensão Cenários</b>	Esta dimensão integra os cenários e conteúdos temáticos evocados pelos elementos formais e pelo conteúdo expresso na obra de arte	<i>“Levam-me a viajar na história. Faz-me uma viagem no tempo”</i> [EQM, MF, sujeito 3] <i>“Relevante e expressivo. É uma história e têm ligação ou seja que está tudo interligado”</i> [EQM, F, sujeito 2]
<b>Categoria Cenários Temáticos</b>	Nesta categoria existe um espaço simbólico entre o que se apresenta ao sujeito e o que poderia ser, transcendendo o aspeto exterior, através da imaginação e constituindo-se a obra de arte, ela mesma, um cenário gerador de uma emoção emergente.	<i>“Reflete o dia-a-dia - passado/presente/futuro. Os momentos a família (...) As imagens refletem o hoje está a passar-se...amanha a passar-se... no futuro irá passar. Momentos das pessoas”</i> [CENP, M, sujeito 2]
<b>Subcategoria doença</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de doença, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Devido à solidão e à morte da parente”</i> [EQM, M, sujeito 1]
	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de vínculos – como por exemplo, a paternidade;	<i>“É um Pai Rei que parece muito atencioso com a sua filha”</i> [CENP, F, sujeito 2]

<b>Subcategoria família</b>	casal; família –, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura e/ou relação entre elementos) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	
<b>Subcategoria casamento</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de casamento, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura, e/ou vestes, e/ou relação entre elementos, e/ou objectos/adereços) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Bonita. Gosto de ver pessoas felizes, casamentos, batizados e amor”</i> [CENP, M, sujeito 3]
<b>Subcategoria valores</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com valores (por exemplo, justiça, ajuda, liberdade), evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Parece que ele quer defender os seus ideais...justiça!”</i> [EQM, M, sujeito 2]
<b>Subcategoria morte</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de morte, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Porque segundo a história, matou alguém e não é muito bonito matar.”</i> [EAL, M, sujeito 3]
<b>Subcategoria baptizado</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de gravidez, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Bonita. Gosto de ver pessoas felizes, casamentos, batizados e amor”</i> [CENP, M, sujeito 3]
<b>Subcategoria Vida</b>	Nesta subcategoria existem referências com expressões de vida, vitalidade e vigor, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte.	<i>“Solidão; VIDA... As pessoas podem ter muita gente à volta, mas sentirem-se sós; um mistério; demonstra que todas as pessoas têm vida. Todas estão relacionadas (...) encontra-se vida nesta pintura”</i> [EQM, M, sujeito 3]
<b>Subcategoria História</b>	Nesta subcategoria existem referências com expressões associadas a elementos históricos (no tempo e no espaço) evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação.	<i>“Situações da Vida Antiga; Viajar no tempo; Situações de Vida passadas.”</i> [CENP, F, sujeito 3]
<b>Subcategoria Maltrato</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de maltrato, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“São muitas coisas muito tristes infelizmente são reais e muito más. Os homens abusarem das mulheres”.</i> [EAL, F, sujeito 5]
<b>Subcategoria Prisão</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de prisão, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (cenário, e/ou	<i>“Porque está triste e preso”</i> [CENP, F, sujeito 2]

	expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	
<b>Subcategoria Guerra</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de guerra, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (cenário, e /ou objetos/adereços e/ou figura) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Representa consequências da Guerra. Mas parece que a situação não é muito positiva”</i> [EAL, M, sujeito 4]
<b>Dimensão Atitude</b>	Esta dimensão integra a interação positiva, negativa ou neutra evocada pelos observadores no impacto estético, em relação à obra de arte.	<i>“É esquisita e não consegui perceber ou fazer muito bem a história”</i> [CENP, M, sujeito 1]  <i>“Melancolia e pesado”</i> [EAL, F, sujeito 5]  <i>“Mostra que se pode ser forte. Transmite força.”</i> [EAL, F, sujeito 3]
<b>Categoria Impacto</b>	Nesta categoria é aferido o impacto da obra de arte nos observadores.	<i>“Gosto das Pinturas. A Pintora quer dar-nos uma mensagem a cada um de nós. Querem mostrar uma mensagem para nós cada pessoa tem uma opinião”</i> . [CENP, F, sujeito 4]
<b>Subcategoria Impacto positivo</b>	Nesta subcategoria é atribuída uma qualificação positiva ao impacto que a obra de arte teve nos observadores.	<i>“Encantadora”</i> [EAL, M, sujeito 2]
<b>Subcategoria Impacto negativo</b>	Nesta subcategoria é atribuída uma qualificação negativa ao impacto que a obra de arte teve nos observadores	<i>“Não gosto de ver pessoas mais tristes, pelo vazio e pela tristeza (...) As diferenças entre as pessoas: mais feliz, menos feliz; mais rico; mais pobre; muitas diferenças nestas imagens”</i> . [EAL, M, sujeito 5]
<b>Subcategoria Impacto neutro</b>	Nesta subcategoria é atribuída uma qualificação neutra ao impacto que a obra de arte teve nos observadores, ou seja, a indefinição e imprecisão do que sentiram face à obra de arte.	<i>“Não sei... Estranheza (...) Incompleto”</i> [EAL, F, sujeito 4]

Tabela 2. Análise e Descrição das Dimensões, Categorias e Subcategorias das questões 4, 5 e 6

### 3.1.3. Procedimento relativo à análise estatística

Após a codificação das dimensões, categorias e subcategorias (ver figuras 2 e 3), a informação foi organizada em formato de base de dados, de modo a proceder-se ao tratamento estatístico de dados.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado usando o software R, versão 3.3.0 (R Core Team, 2016).

Primeiramente, foi realizada uma análise estatística descritiva que consiste no cálculo das médias e desvios padrão de cada uma das dimensões e categorias, para todas as questões.

Posteriormente foi realizado a comparação entre escolas com o teste não-paramétrico Kruscal – Wallis, seguido de comparações múltiplas não-paramétricas (“post-hoc test”) para amostras independentes, porque as escolas são consideradas amostras independentes, assim como a natureza da variável não assume distribuição normal.

Num terceiro momento, foi realizada a comparação entre dimensões, categorias e subcategorias com o teste não-paramétrico de Friedman, seguido de comparações múltiplas não-paramétricas para amostras emparelhadas, na medida em que como já foi referido, as escolas são consideradas amostras independentes, assim como a natureza da variável não assume distribuição normal. As diferenças foram consideradas significativas ao nível de significância de 0.05 (isto é, quando  $p < 0.05$ ).

Relativamente às questões 4 e 5 foi ainda realizada uma análise descritiva para perceber qual a imagem que os adolescentes mais gostaram e a que menos gostaram, seguindo-se uma comparação entre escolas e géneros, de modo a perceber se existiam ou não diferenças significativas através do teste do Qui-Quadrado. Para além disto, também se realizou uma análise descritiva ao conteúdo das narrativas dos adolescentes, para as questões 4, 5 e 6, com base nas frequências relativas, aferindo os termos com uma frequência superior ou igual a 3, prosseguindo-se com uma análise de clusters (explicada no seguinte subcapítulo), para analisar a justificação das respostas à questão («Porquê?»). Procedeu-se a uma comparação de respostas com base na presença e/ou ausência do cluster, recorrendo ao teste de Fisher. Também foram analisadas e comparadas estas respostas com base nos centroides dos clusters, através do teste de Kruscal – Wallis, para aferir diferenças significativas entre as escolas, e relativamente ao género recorremos ao teste de Wilcoxon-Mann-Whitney.

### **3.1.3.1 Análise de Clusters**

Esta é uma técnica multivariada que permite o estudo de relações de interdependência. Este procedimento permite agrupar casos ou variáveis, neste caso termos, em grupos homogéneos, designados por *clusters*, com base nas semelhanças/dissemelhanças existentes entre as unidades de análise (termos).

O primeiro passo numa análise de *clusters* consiste na escolha da medida de distância que servirá de ponto de partida para a formação dos clusters. Segue-se a determinação do modelo pretendido (*hierárquico* vs. *não hierárquico*) e dentro deste a seleção do método de agregação dos *clusters*. Nos métodos hierárquicos deve decidir-se sobre o número de *clusters* a adotar e proceder à sua interpretação.

Nesta análise foi usado um método hierárquico, optando-se por um algoritmo de agregação. Nos algoritmos de agregação, os *clusters* formam-se primeiro a partir da agregação dos casos/variáveis e depois a partir da junção de clusters simples até terminar num único cluster composto. Neste método uma vez constituído um *cluster*, ele não pode subdividir-se em etapas posteriores.

Na formação de *clusters* através de um algoritmo de agregação foi usado o Método Ward (*Ward method*). Neste método a formação dos grupos baseia-se na maximização da homogeneidade dentro dos *clusters* (Sharma, 1996). Deste modo os *clusters* agrupados são aqueles que permitam a minimização da variância dentro dos grupos. A medida de semelhança (mede o grau de similitude entre pares de termos) usada, foi a *Distância Euclideana*, por se tratarem de variáveis quantitativas.

### **3.1.3.2. Comparação de grupos**

Depois da agregação dos termos em *clusters*, a comparação dos grupos foi realizada utilizando duas estratégias que se descrevem em seguida. As diferenças foram consideradas significativas ao nível de significância de 0.05 (isto é, quando  $p < 0.05$ ).

#### **- Baseada na presença/ausência de utilização dos *clusters***

Para comparar a utilização dos *clusters* de termos, organizaram-se os dados em Tabelas de contingência. Nesta comparação, as Tabelas de contingência mostram, em linha, os grupos em comparação e, em coluna, a ausência (codificada com o valor 0) e a presença (codificada com o valor 1).

Na análise destas Tabelas foi usado o teste exato de Fisher (porque as amostras são pequenas e as condições de utilização do teste do Qui-quadrado falham) para testar a homogeneidade dos grupos (comparação de escolas e entre sexos). O resultado da comparação

estatística dos grupos, através deste teste apresenta-se resumido em Tabelas onde se apresenta o valor de  $p$  (Teste Bi-caudado)

**- Baseada na frequência de utilização dos *clusters***

Nesta análise cada grupo ou *cluster* é representado pela média das variáveis caracterizadoras dos seus elementos, designada por **centróide**. As distâncias entre os centróides permitem identificar os *clusters* que mais se aproximam e aqueles que mais se afastam. Assim, esta análise permite comparar a intensidade de utilização dos *clusters* entre grupos (entre escolas e entre sexos). Esta comparação foi feita usando testes não-paramétricos.

Em particular, para comparar as 3 escolas foi realizado o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. A comparação entre sexos foi realizada, utilizando o teste não-paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney.



## **Capítulo IV**

### **Análise e Discussão dos Resultados**

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos na análise estatística.

Como já foi referido existe uma divisão entre as questões 1 «O que vê aqui?», 2 “O quê que vê que o faz ver isso?» e 3 «Que história poderia contar aqui?», que avaliam a perceção do adolescente em relação à obra de arte, e as questões 4, 5 e 6 que pretendem avaliar o impacto estético. Desta forma os resultados apresentam-se seguindo o protocolo exposto em seguida:

- **Protocolo de análise para as questões 1, 2 e 3:**

- Apresentação dos resultados da estatística descritiva tanto para as dimensões como para as categorias:

- a. global;
- b. por escola;
- c. por escola e imagem;

- Apresentação dos resultados da comparação entre escolas por dimensões e categorias para as questões 1, 2 e 3:

- a. global;
- b. por questões;
- c. por imagens;
- d. por escola, imagem e questões.

- Apresentação dos resultados da comparação entre as dimensões, entre as categorias, e entre as subcategorias.

- **Protocolo de análise para as questões 4, 5 e 6:**

- Apresentação dos resultados da estatística descritiva tanto para as dimensões como para as categorias:

- d. Global;
- e. Por escola;

- f. Por escola e imagem;
  - g. Por escola, imagem e questão.
- Apresentação dos resultados da comparação entre escolas por dimensões e categorias para as questões 4, 5 e 6:
- a. Global;
  - b. Por questões;
- Apresentação dos resultados da comparação entre as dimensões, entre as categorias, e entre as subcategorias.

Na medida em que se procurou avaliar o impacto estético, considerou-se ainda pertinente realizar uma estatística descritiva, onde fossem obtidos os resultados da Imagem que mais gostaram e da imagem que menos gostaram, procedendo-se de seguida, a uma análise dos resultados e à sua comparação entre escolas e por sexo. Assim sendo apresentamos ainda:

- Apresentação dos resultados da estatística descritiva com as frequências relativas das questões 4 e 5 em relação à imagem.
- Apresentação dos resultados da comparação entre escolas e por sexo.
- Apresentação dos clusters e da sua análise:
  - a. Por escola
  - b. Por género

Dada a elevada extensão dos resultados obtidos, somente vão ser apresentados os resultados com valor significativo, embora, tenhamos encontrado outras variáveis sem valor estatístico significativo, abstendo-nos de apresentar os seus resultados na respetiva investigação.

De acordo com o supramencionado, apresentamos seguidamente os resultados significativos do seguinte estudo. Iniciamos a exposição dos resultados referentes às questões 1, 2 e 3, dado, como já foi referido, que as dimensões, categorias e subcategorias divergem das questões 4, 5 e 6.

#### 4.1. Apresentação dos Resultados para as questões 1, 2 e 3:

##### 4.1.1. Resultados da estatística descritiva tanto para as dimensões como para as categorias.

##### I. Global:

No presente estudo nas seis reproduções das obras de arte apresentadas, aferiu-se através da análise estatística descritiva por **dimensão global**, que a dimensão com média superior foi a de *conteúdo*, como se pode observar na tabela seguinte:

<i>Dimensões</i>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<i>Afetiva</i>	0.98	1.73
<i>Conteúdo</i>	3.71	3.86
<i>Formal</i>	2.75	2.92

Tabela 3. Análise da estatística descritiva das dimensões a nível global

Por **categorias global**, obtivemos uma média mais elevada na categoria *interpretação*, seguida da *forma conteúdo*, e uma média mais baixa na categoria *forma*, como é passível de ser analisado na tabela que se segue:

<i>Categorias</i>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<i>Cenários Temáticos</i>	0.71	1.31
<i>Descrição</i>	0.85	1.99
<i>Forma</i>	0.43	0.84
<i>Forma Conteúdo</i>	3.08	2.96
<i>Interpretação</i>	3.71	3.86
<i>Sentimentos Emoções</i>	2.09	2.41

Tabela 4. Análise da estatística descritiva por categorias a nível global

##### II. Por escola:

Relativamente à análise de **dimensão por escola**, concluiu-se que a *dimensão conteúdo* obteve uma média mais elevada comparativamente à *dimensão afetiva*, onde foram encontrados valores mais baixos, como se apresenta na tabela seguinte:

<i>Escolas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	Afetiva	0.83	1.57
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Afetiva	1.02	1.78
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Afetiva	1.10	1.83
<i>Escola Alemã</i>	Conteúdo	3.83	3.78
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Conteúdo	3.53	3.90
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Conteúdo	3.78	3.99
<i>Escola Alemã</i>	Formal	2.67	2.87
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Formal	2.57	3.03
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Formal	2.99	2.85

Tabela 5. Análise da estatística descritiva por dimensão e por escola

Nos resultados por **categoria entre escolas a nível global**, a categoria *interpretação* teve uma média mais elevada em todas as escolas. A categoria *forma*, uma média mais baixa na Escola Alemã e no Centro Educativo Navarro de Paiva, assim como a categoria *cenários temáticos* na escola Alemã.

<i>Escolas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	Cenários Temáticos	0.50	1.09
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Cenários Temáticos	0.72	1.28
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Cenários Temáticos	0.91	1.50
<i>Escola Alemã</i>	Descrição	0.89	1.97
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Descrição	0.72	1.93
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Descrição	0.94	2.18
<i>Escola Alemã</i>	Forma	0.56	0.86
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Forma	0.72	1.07
<i>Escola Alemã</i>	Forma Conteúdo	2.98	2.94
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Forma Conteúdo	2.94	3.07
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Forma Conteúdo	3.32	2.88
<i>Escola Alemã</i>	Interpretação	3.83	3.78
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Interpretação	3.53	3.90
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Interpretação	3.78	3.99
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos_Emoções	2.06	2.20
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos_Emoções	2.25	2.53
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos_Emoções	1.97	2.55

Tabela 6. Análise da estatística descritiva por categorias e por escola

Ao realizar uma análise qualitativa, à tabela 6, e comparando cada categoria em função das escolas, conclui-se que, a categoria *cenários temáticos* apresenta uma média mais elevada na escola Quinta de Marrocos e uma média mais baixa na Escola Alemã. A categoria *forma* teve

a média mais elevada na Escola Quinta de Marrocos e a mais baixa igual a 0 no Centro Educativo Navarro de Paiva. A categoria *forma/conteúdo* apresentou a média mais alta na Escola Quinta de Marrocos e a mais baixa no Centro educativo Navarro de Paiva. A categoria *Interpretação* apresentou uma média mais alta na escola Alemã e mais baixa no Centro Educativo Navarro de Paiva. A categoria *sentimentos* teve uma média mais elevada no Centro Educativo Navarro de Paiva e uma média mais baixa na Escola Quinta de Marrocos.

### III. Por escola e imagem:

Na análise de **dimensões por escola e por imagem**, concluímos que a dimensão *afetiva* obteve uma média superior na *Cela* na Escola Alemã e na Escola Quinta de Marrocos e *O Embaixador de Jesus* no Centro Educativo Navarro de Paiva. Como média inferior observa-se *O Anjo* no centro Educativo Navarro de Paiva e na Escola Quinta de Marrocos e *A Mãe* na Escola Alemã.

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Anjo</i>	<i>Afetiva</i>	0.67	1.49
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Anjo</i>	<i>Afetiva</i>	0.42	1.02
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Anjo</i>	<i>Afetiva</i>	0.71	1.88
<i>Escola Alemã</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	<i>Afetiva</i>	0.92	1.53
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	<i>Afetiva</i>	1.25	1.85
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	<i>Afetiva</i>	0.88	1.42
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Mãe</i>	<i>Afetiva</i>	0.42	0.78
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Mãe</i>	<i>Afetiva</i>	0.58	1.10
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Mãe</i>	<i>Afetiva</i>	0.75	1.51
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Capoeira</i>	<i>Afetiva</i>	0.71	1.27
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Capoeira</i>	<i>Afetiva</i>	1.38	2.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Capoeira</i>	<i>Afetiva</i>	1.58	1.77
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	<i>Afetiva</i>	1.00	1.35
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	<i>Afetiva</i>	1.42	2.06
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	<i>Afetiva</i>	1.04	1.30
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Cela</i>	<i>Afetiva</i>	1.25	2.51
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Cela</i>	<i>Afetiva</i>	1.08	2.19
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Cela</i>	<i>Afetiva</i>	1.62	2.70

Tabela 7. Análise da estatística descritiva por dimensão afetiva e imagem

Na dimensão conteúdo, *A Cela*, foi a imagem que mais apelou a esta dimensão, ao contrário do *Anjo*, que obteve uma média inferior, em todas as escolas.

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Anjo</i>	conteúdo	3.00	3.46
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Anjo</i>	conteúdo	2.33	3.50
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Anjo</i>	conteúdo	2.33	3.01

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	conteúdo	4.00	4.05
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	conteúdo	4.33	3.88
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	conteúdo	3.50	3.21

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Mãe</i>	conteúdo	3.50	3.73
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Mãe</i>	conteúdo	2.83	4.49
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Mãe</i>	conteúdo	2.83	4.22

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Capoeira</i>	conteúdo	4.00	4.52
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Capoeira</i>	conteúdo	3.00	4.29
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Capoeira</i>	conteúdo	4.00	4.52

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	conteúdo	3.50	4.37
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	conteúdo	4.17	4.54
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	conteúdo	3.83	4.49

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Cela</i>	conteúdo	5.00	3.95
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Cela</i>	conteúdo	4.50	3.89
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Cela</i>	conteúdo	6.17	4.83

Tabela 8. Análise da estatística descritiva por dimensão conteúdo e imagem

Relativamente à dimensão *formal*, concluiu-se da observação da tabela 9, exposta em seguida, que na Escola Alemã e no Centro Educativo Navarro de Paiva, *O Embaixador de Jesus*, foi a imagem que mais mobilizou esta dimensão, e *A Capoeira*, na Escola Quinta de Marrocos. Por sua vez, a imagem que menos apelou a dimensão *formal* foi a imagem *Entre as Mulheres* tanto para a Escola Quinta de Marrocos, como para o Centro Educativo Navarro Paiva, e a imagem *A Mãe*, para a Escola Alemã.

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Anjo</i>	Formal	2.58	2.81
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Anjo</i>	Formal	2.33	3.46
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Anjo</i>	Formal	2.71	3.21

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Formal	2.62	2.73
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Formal	2.04	2.77
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Formal	2.62	2.62

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Mãe</i>	Formal	2.33	3.14
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Mãe</i>	Formal	2.79	3.41
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Mãe</i>	Formal	2.92	2.76

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Capoeira</i>	Formal	2.75	3.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Capoeira</i>	Formal	2.46	2.62
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Capoeira</i>	Formal	3.50	2.84

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Formal	2.96	2.84
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Formal	2.96	2.77
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Formal	3.25	2.82

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Cela</i>	Formal	2.79	2.98
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Cela</i>	Formal	2.83	3.24
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Cela</i>	Formal	2.96	3.04

Tabela 9. Análise da estatística descritiva por dimensão formal e imagem

Na **análise das categorias por escola e por imagem**, concluímos a partir da observação da tabela seguinte, que na categoria *cenários temáticos*, a Escola Alemã obteve uma média superior para a imagem *O Embaixador de Jesus*, assim como, o Centro Educativo Navarro Paiva.

A Escola Quinta de Marrocos evidencia uma média mais alta na imagem *A Capoeira* . Todas as escolas manifestaram resultados médios inferiores na imagem *O Anjo*.

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Categoria</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Anjo</i>	Cenários Temáticos	0.13	0.35
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Anjo</i>	Cenários Temáticos	0.13	0.35
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Anjo</i>	Cenários Temáticos	0.27	0.59
<i>Escola Alemã</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Cenários Temáticos	0.60	1.24
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Cenários Temáticos	0.93	1.53
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Cenários Temáticos	0.87	1.41
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Mãe</i>	Cenários Temáticos	0.20	0.41
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Mãe</i>	Cenários Temáticos	0.60	0.99
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Mãe</i>	Cenários Temáticos	0.67	1.35
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Capoeira</i>	Cenários Temáticos	0.47	0.92
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Capoeira</i>	Cenários Temáticos	0.87	1.25
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Capoeira</i>	Cenários Temáticos	1.53	1.73
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Cenários Temáticos	0.87	1.30
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Cenários Temáticos	1.00	1.69
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Cenários Temáticos	0.67	1.05
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Cela</i>	Cenários Temáticos	0.73	1.67
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Cela</i>	Cenários Temáticos	0.80	1.42
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Cela</i>	Cenários Temáticos	1.47	2.20

Tabela 10. Análise da estatística descritiva da categoria cenários temáticos por escola e imagem

Na categoria *forma*, a Escola Alemã evidenciou uma média superior na imagem *O Anjo*, a Escola Quinta de Marrocos em três imagens: *Entre as Mulheres*, *A Capoeira* e *A Cela*. As

<i>Escolas</i>	<i>Figura</i>	<i>Categoria</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Anjo</i>	Forma	1.33	1.53
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Anjo</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Anjo</i>	Forma	0.67	0.58
<i>Escola Alemã</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Forma	0.67	0.58
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Entre as Mulheres</i>	Forma	0.33	0.58
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Mãe</i>	Forma	0.00	0.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Mãe</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Mãe</i>	Forma	1.33	1.15
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Capoeira</i>	Forma	0.00	0.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Capoeira</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Capoeira</i>	Forma	0.33	0.58
<i>Escola Alemã</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Forma	1.00	1.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Forma	1.33	2.31
<i>Escola Alemã</i>	<i>A Cela</i>	Forma	0.33	0.58
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>A Cela</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>A Cela</i>	Forma	0.33	0.58

Tabela 11. Análise da estatística descritiva da categoria forma por escola e imagem

médias mais baixas foram encontradas na Escola Alemã para as imagens *A Mãe* e *A Capoeira*. A Escola Quinta de Marrocos evidenciou médias superiores também na imagem *A Mãe*, e na imagem *O Embaixador de Jesus*. O Centro Educativo Navarro de Paiva, não evidenciou



qualquer resultado médio, uma vez que não mobilizou esta categoria.

Na categoria *forma-conteúdo*, *O Embaixador de Jesus* revela uma média mais alta na Escola Alemã e no Centro Educativo Navarro de Paiva, sendo *A Capoeira*, a imagem com média superior na Escola Quinta de Marrocos. Com uma média inferior nesta categoria apresentou-se a imagem *Entre as Mulheres*, no grupo da Escola Quinta de Marrocos e do Centro Educativo Navarro de Paiva. *A Mãe* evidenciou uma média mais baixa na escola Alemã.

Escolas	Figura	Categoria	Média	Desvio-Padrão
Escola Alemã	<i>O Anjo</i>	Forma Conteúdo	2.76	2.93
C. Navarro de Paiva	<i>O Anjo</i>	Forma Conteúdo	2.67	3.58
Escola Q. Marrocos	<i>O Anjo</i>	Forma Conteúdo	3.00	3.33
Escola Alemã	<i>Entre as Mulheres</i>	Forma Conteúdo	2.90	2.81
C. Navarro de Paiva	<i>Entre as Mulheres</i>	Forma Conteúdo	2.33	2.85
Escola Q. Marrocos	<i>Entre as Mulheres</i>	Forma Conteúdo	2.95	2.64
Escola Alemã	<i>A Mãe</i>	Forma Conteúdo	2.67	3.23
C. Navarro de Paiva	<i>A Mãe</i>	Forma Conteúdo	3.19	3.47
Escola Q. Marrocos	<i>A Mãe</i>	Forma Conteúdo	3.14	2.87
Escola Alemã	<i>A Capoeira</i>	Forma Conteúdo	3.14	3.00
C. Navarro de Paiva	<i>A Capoeira</i>	Forma Conteúdo	2.81	2.62
Escola Q. Marrocos	<i>A Capoeira</i>	Forma Conteúdo	3.95	2.75
Escola Alemã	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Forma Conteúdo	3.24	2.91
C. Navarro de Paiva	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Forma Conteúdo	3.38	2.71
Escola Q. Marrocos	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Forma Conteúdo	3.52	2.82
Escola Alemã	<i>A Cela</i>	Forma Conteúdo	3.14	3.02
C. Navarro de Paiva	<i>A Cela</i>	Forma Conteúdo	3.24	3.27
Escola Q. Marrocos	<i>A Cela</i>	Forma Conteúdo	3.33	3.07

Tabela 12. Análise da estatística descritiva por categoria forma-conteúdo por escola e imagem

A categoria *descrição* evidenciou média superior em todas as escolas para a imagem *O Anjo*. *A Cela* revelou ser a imagem com menos resultados, ao nível da média, embora a Escola Alemã tenha mobilizando, o mesmo resultado para as imagens, *Entre as Mulheres* e *A Capoeira*.

Escolas	Figura	Categoria	Média	Desvio-Padrão
Escola Alemã	<i>O Anjo</i>	Descrição	2.67	4.62
C. Navarro de Paiva	<i>O Anjo</i>	Descrição	2.67	4.62
Escola Q. Marrocos	<i>O Anjo</i>	Descrição	2.67	4.62
Escola Alemã	<i>Entre as Mulheres</i>	Descrição	0.33	0.58
C. Navarro de Paiva	<i>Entre as Mulheres</i>	Descrição	0.33	0.58
Escola Q. Marrocos	<i>Entre as Mulheres</i>	Descrição	1.33	2.31
Escola Alemã	<i>A Mãe</i>	Descrição	1.00	1.73

C. Navarro de Paiva	A Mãe	Descrição	0.67	1.15
Escola Q. Marrocos	A Mãe	Descrição	1.33	2.31
Escola Alemã	A Capoeira	Descrição	0.33	0.58
C. Navarro de Paiva	A Capoeira	Descrição	0.67	1.15
Escola Q. Marrocos	A Capoeira	Descrição	0.33	0.58
Escola Alemã	O Embaixador de Jesus	Descrição	0.67	1.15
C. Navarro de Paiva	O Embaixador de Jesus	Descrição	0.00	0.00
Escola Q. Marrocos	O Embaixador de Jesus	Descrição	0.00	0.00
Escola Alemã	A Cela	Descrição	0.33	0.58
C. Navarro de Paiva	A Cela	Descrição	0.00	0.00
Escola Q. Marrocos	A Cela	Descrição	0.00	0.00

Tabela 13. Análise da estatística descritiva por categoria descrição por escola e imagem

Na categoria *interpretação*, *A Cela* foi a imagem com uma média mais elevada, nas três escolas, e *O Anjo*, a imagem com uma média mais baixa.

Escolas	Figura	Categoria	Média	Desvio-Padrão
Escola Alemã	O Anjo	Interpretação	3.00	3.46
C. Navarro de Paiva	O Anjo	Interpretação	2.33	3.50
Escola Q. Marrocos	O Anjo	Interpretação	2.33	3.01
Escola Alemã	Entre as Mulheres	Interpretação	4.00	4.05
C. Navarro de Paiva	Entre as Mulheres	Interpretação	4.33	3.88
Escola Q. Marrocos	Entre as Mulheres	Interpretação	3.50	3.21
Escola Alemã	A Mãe	Interpretação	3.50	3.73
C. Navarro de Paiva	A Mãe	Interpretação	2.83	4.49
Escola Q. Marrocos	A Mãe	Interpretação	2.83	4.22
Escola Alemã	A Capoeira	Interpretação	4.00	4.52
C. Navarro de Paiva	A Capoeira	Interpretação	3.00	4.29
Escola Q. Marrocos	A Capoeira	Interpretação	4.00	4.52
Escola Alemã	O Embaixador de Jesus	Interpretação	3.50	4.37
C. Navarro de Paiva	O Embaixador de Jesus	Interpretação	4.17	4.54
Escola Q. Marrocos	O Embaixador de Jesus	Interpretação	3.83	4.49
Escola Alemã	A Cela	Interpretação	5.00	3.95
C. Navarro de Paiva	A Cela	Interpretação	4.50	3.89
Escola Q. Marrocos	A Cela	Interpretação	6.17	4.83

Tabela 14. Análise da estatística descritiva por categoria interpretação por escola e imagem

Por fim, na análise da categoria *dos sentimentos/emoções*, por escola, a imagem com uma média superior foi *A Cela*, na Escola Alemã e na Quinta de Marrocos. *A Capoeira* foi a imagem com a média mais elevada no Centro Educativo Navarro de Paiva. Relativamente às

médias mais baixas, encontramos a imagem *A Mãe*, em todas as escolas, pese embora, na escola Quinta de Marrocos, a imagem *Entre as Mulheres* também revelou uma média inferior.

Escolas	Figura	Categoria	Média	Desvio-Padrão
Escola Alemã	<i>O Anjo</i>	Sentimentos_Emoções	2.33	2.34
C. Navarro de Paiva	<i>O Anjo</i>	Sentimentos_Emoções	1.33	1.75
Escola Q. Marrocos	<i>O Anjo</i>	Sentimentos_Emoções	2.17	3.43
Escola Alemã	<i>Entre as Mulheres</i>	Sentimentos_Emoções	2.17	1.94
C. Navarro de Paiva	<i>Entre as Mulheres</i>	Sentimentos_Emoções	2.67	2.34
Escola Q. Marrocos	<i>Entre as Mulheres</i>	Sentimentos_Emoções	1.33	1.75
Escola Alemã	<i>A Mãe</i>	Sentimentos_Emoções	1.17	1.17
C. Navarro de Paiva	<i>A Mãe</i>	Sentimentos_Emoções	0.83	1.60
Escola Q. Marrocos	<i>A Mãe</i>	Sentimentos_Emoções	1.33	2.16
Escola Alemã	<i>A Capoeira</i>	Sentimentos_Emoções	1.67	1.86
C. Navarro de Paiva	<i>A Capoeira</i>	Sentimentos_Emoções	3.33	2.73
Escola Q. Marrocos	<i>A Capoeira</i>	Sentimentos_Emoções	2.33	2.07
Escola Alemã	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Sentimentos_Emoções	1.83	1.47
C. Navarro de Paiva	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Sentimentos_Emoções	3.00	2.68
Escola Q. Marrocos	<i>O Embaixador de Jesus</i>	Sentimentos_Emoções	1.83	1.72
Escola Alemã	<i>A Cela</i>	Sentimentos_Emoções	3.17	3.87
C. Navarro de Paiva	<i>A Cela</i>	Sentimentos_Emoções	2.33	3.67
Escola Q. Marrocos	<i>A Cela</i>	Sentimentos_Emoções	2.83	4.07

Tabela 15. Análise da estatística descritiva por categoria sentimentos\_emoções por escola e imagem

#### 4.1.2. Apresentação dos resultados da comparação entre escolas por dimensões e categorias para as questões 1, 2 e 3:

Na análise estatística com o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, procurou-se realizar uma comparação entre escolas, por dimensões e categorias, com o objetivo de aferir se existem ou não diferenças significativas.

##### I. Global:

Na comparação entre escolas, por *dimensões*, não se verificaram diferenças significativas, embora a dimensão *conteúdo* tenha sido a mais mobilizada e a *formal* menos utilizada aquando da receção à obra de arte por parte dos adolescentes.

Na **comparação entre escolas por categorias** a nível global existem diferenças significativas na categoria *forma* (ver tabelas 16 e 17) entre o Centro Educativo Navarro de Paiva e as outras escolas – Escola Alemã e Escola Quinta de Marrocos.

Test statistic	Df	P value
10.13	2	0.006306 * *

Tabela 16. Determinação das diferenças significativas na comparação entre escolas por categorias através do teste Kruskal-Wallis,

	Escola Alemã	Centro Educativo Navarro Paiva
Centro Educativo Navarro Paiva	0.0167	-
Escola Quinta de Marrocos	0.6398	0.0068

Tabela 17. Determinação das diferenças significativas entre escolas na categoria *forma* com o valor de: *p value* do teste Kruskal-Wallis,

## II. Por escola:

Na **comparação de dimensões entre escolas por questões (1, 2 e 3)**, não se verificaram diferenças significativas em nenhuma das dimensões (*formal, conteúdo e afetiva*).

Na **comparação de categorias entre escolas por questões (1, 2 e 3)**, verificam-se diferenças significativas na categoria *cenários temáticos* (ver tabela 18 e tabela 19) entre a Escola Quinta de Marrocos com as restantes escolas – Escola Alemã e centro Educativo Navarro Paiva, mobilizando a primeira mais cenários temáticos em relação às outras duas, para a questão - O que é que vê aqui?

Test statistic	Df	P value
9.215	2	0.009977 * *

Tabela 18. Determinação das diferenças significativas na comparação de categorias entre escolas e por questões através do teste Kruskal-Wallis,

	Escola Alemã	Centro Educativo Navarro Paiva
Centro Educativo Navarro Paiva	0.768	-
Escola Quinta de Marrocos	0.015	0.024

Tabela 19. Determinação das diferenças significativas entre escolas na categoria cenários temáticos para a questão 1 com o valor de: *p* value do teste Kruskal-Wallis,

### III. Por escola e imagem:

Na comparação de dimensões entre escolas por imagem não se verificaram diferenças significativas em nenhuma das *dimensões* (formal, conteúdo e afectiva).

Na comparação entre escolas por categorias por imagem relativamente a cada imagem não foram encontradas diferenças significativas.

### IV. Por escola, imagem e questão:

Na comparação entre escolas por *dimensão* em cada questão em relação a cada imagem não foram encontradas diferenças significativas.

Na comparação entre escolas por categorias em cada questão em relação a cada imagem encontraram-se diferenças significativas, como se pode constatar nas tabelas 20 e 21 , na questão 1 «O quê que vê aqui?» na *Capoeira* na categoria *cenários temáticos*, entre a Escola Quinta de Marrocos e as outras duas escolas – Escola Alemã e Centro Educativo Navarro de Paiva.

Test statistic	Df	P value
6.41	2	0.04055 *

Tabela 20. Determinação das diferenças significativas na comparação de categorias entre escolas por questões e imagem através do teste Kruskal-Wallis,

	Escola Alemã	Centro Educativo Navarro Paiva
Centro Educativo Navarro Paiva	0.87	-
Escola Quinta de Marrocos	0.05	0.05

Tabela 21. Determinação das diferenças significativas entre escolas na categoria cenários temáticos para a questão 1, figura 4, com o valor de:  $p$  value do teste Kruskal-Wallis,

## V. Apresentação dos resultados da comparação entre as dimensões, entre as categorias, e entre as subcategorias.

### I. Comparação Global das Dimensões:

Na comparação global entre as dimensões verificaram-se diferenças significativas entre todas as dimensões, quando comparadas, como se verifica na figura que se segue. A dimensão mais mobilizada foi a de *conteúdo*, seguida da *formal* e da *afetiva*.

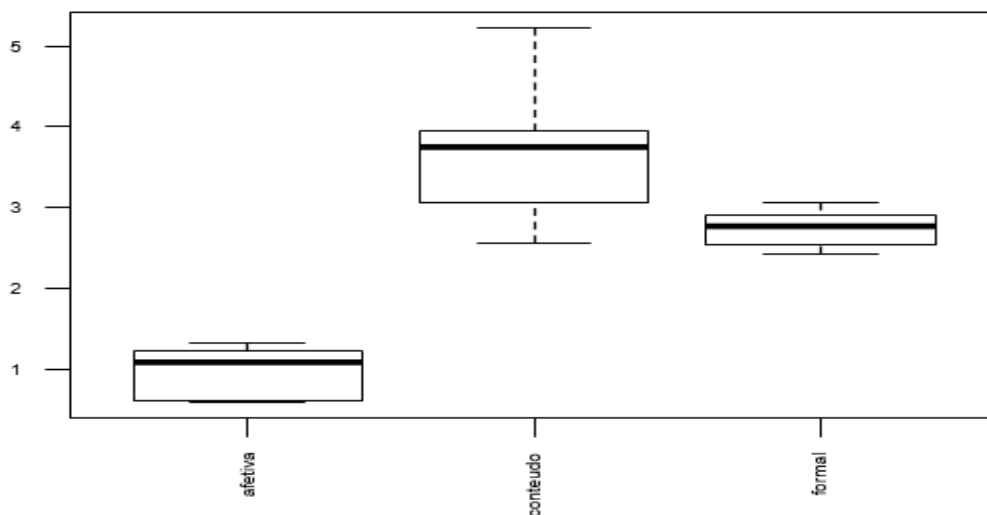


Figura 4. Friedman rank sum test: Comparação entre dimensões

## II. Comparação Global das Categorias:

Na comparação global entre as categorias verificaram-se diferenças significativas, como se pode verificar na figura em seguida, entre a categoria *cenários temáticos* (assinaladas a azul) com as categorias *forma-conteúdo*, *interpretação* e *sentimentos/emoções*. Também se verificaram diferenças significativas entre a categoria *forma* com a categoria *forma-conteúdo*, *interpretação* e *sentimentos/emoções* (assinaladas a verde). A categoria *forma-conteúdo* obteve diferenças significativas (assinaladas a laranja) em relação às categorias *interpretação* e *sentimentos/emoções*. Por fim, foram ainda encontradas diferenças significativas na mobilização da categoria *interpretação* relativamente à categoria *sentimentos/emoções* (assinaladas a

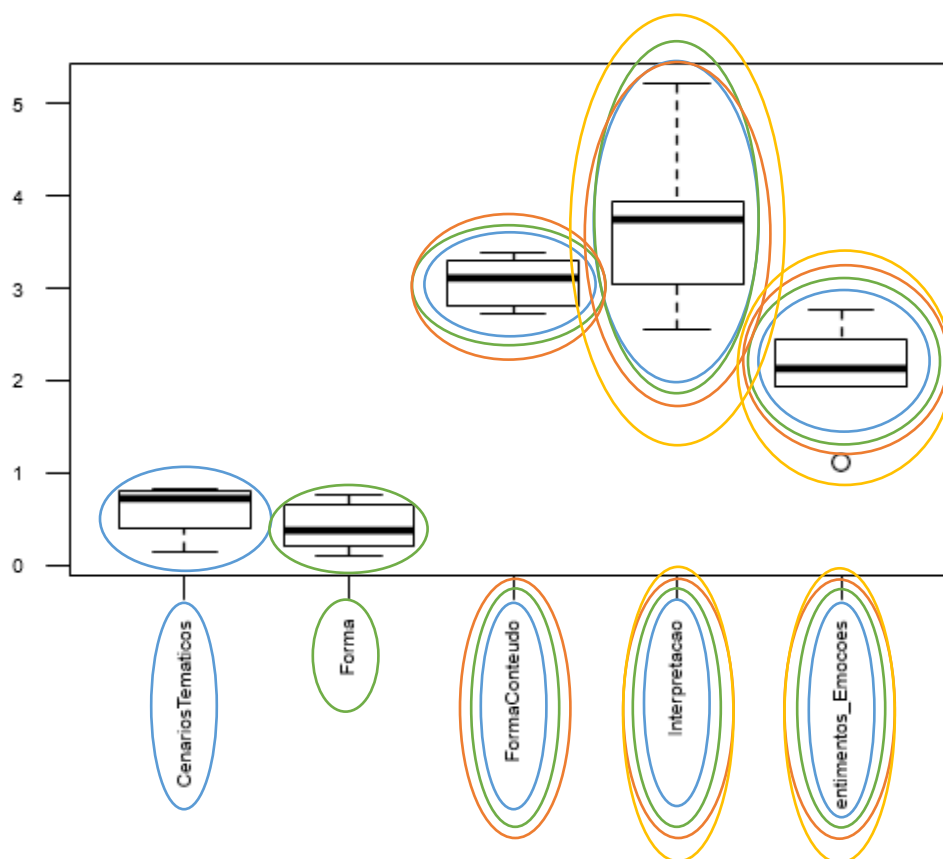


Figura 5. Friedman rank sum test: Comparação entre categorias

## III. Comparação Global das Subcategorias:

Na **comparação global entre as subcategorias** verificaram-se diferenças significativas entre as subcategorias *imaginação* e *projeção* (assinaladas a verde na figura que se segue), onde a subcategoria *da imaginação* foi mais mobilizada que a subcategoria *projeção*. Também se encontraram diferenças na subcategoria *figura* e na subcategoria *relação entre elementos* (assinaladas a azul), sendo que a subcategoria *figura* foi mais mobilizada.

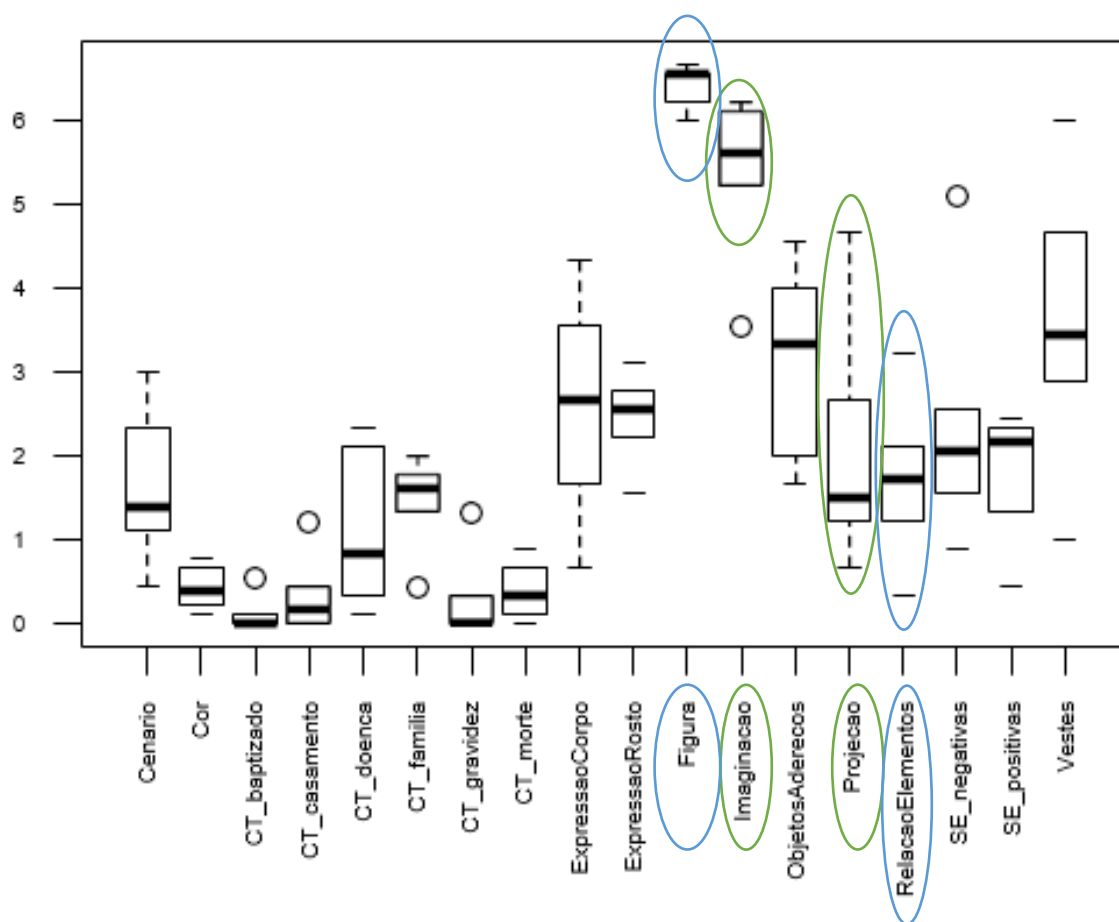


Figura 6. Friedman rank sum test: Comparação entre subcategorias

A subcategoria mais mobilizada dentro das subcategorias, foi a *figura*, seguida da subcategoria *imaginação* e da subcategoria *vestes*, ao contrário da subcategoria *cenário temático batizado*, que obteve menos mobilização nas respostas/narrativas dos jovens do estudo. Como se pode observar na figura acima, as subcategorias dos *cenários temáticos* foram as menos mobilizadas, embora o *cenário temático doença*, tenha sido o que obteve maior mobilização, seguido do *cenário*



*temático família e de morte*. Das subcategorias da *expressão do rosto* e da *expressão do corpo*, a subcategoria da *expressão do corpo* foi a mais mobilizada.

As subcategorias que remetem à categoria *emoções/sentimentos*, revela que na análise das subcategorias foram mobilizados os *sentimentos/emoções positivos e negativos*, sem grandes diferenças de mobilização.

#### **4.1.3. Discussão e análise dos resultados às respostas 1, 2 e 3**

Os resultados da estatística descritiva revelam que os adolescentes aquando do contacto com a obra de arte mobilizaram maioritariamente a dimensão *conteúdo* seguida da *formal*, como confirmam os resultados das categorias, em que, a mais mobilizada é a *interpretação*, seguida da categoria *forma conteúdo* e da categoria *sentimentos/emoções*. Verificou-se dos três grupos de escolas que a categoria *interpretação* obteve uma média mais elevada.

Observou-se que foram encontradas diferenças significativas nas diferentes dimensões entre si. Os resultados mostram que a dimensão *conteúdo* aquando da perceção da obra de arte por parte dos adolescentes, foi a mais mobilizada e a dimensão *formal* menos. O que indica que, os adolescentes no contacto com a reprodução da obra, organizaram o pensamento e a estrutura das diferentes narrativas a partir de um olhar em que emerge a fantasia, a recriação e a imaginação; a projeção e os afetos, como revela o estudo, na medida em que, a categoria *interpretação* é mais mobilizada do que a categoria *descrição*, o que é indicador de que, maioritariamente os adolescentes ao percecionarem a obra de arte, não se limitaram a um olhar descritivo, com tendência apenas ao reconhecimento dos aspetos da categoria *forma conteúdo*, foram para além da dimensão *formal* e viajaram no tempo e história. A nosso ver, as qualidades pictóricas das obras apresentadas também permitiram a abertura do espaço e da imaginação.

Já na comparação entre escolas por categorias foram encontradas diferenças significativas na categoria *forma*, sendo que O Centro Educativo Navarro de Paiva teve um índice de mobilização muito baixo nesta categoria, projetando como já foi referido, maioritariamente as suas emoções e sentimentos como revela o estudo.

Encontraram-se também, diferenças significativas na categoria *cenários temáticos* entre escolas, sendo os *cenários temáticos (doença, morte e família)* mais mobilizados pela Escola

Quinta de Marrocos. Foram encontradas diferenças significativas entre escolas na questão 1, na imagem *A Capoeira* na categoria *cenários temáticos* (*doença, gravidez, família, morte, casamento*) entre a Escola Quinta de Marrocos e as outras duas, sendo que a Escola Alemã mobilizou menos a categoria *cenários temáticos*. Apenas foram encontradas diferenças significativas entre escolas na mobilização das categorias *forma* e *cenários temáticos*.

Quanto à comparação entre dimensões encontraram-se diferenças significativas, sendo a dimensão *afetiva* menos mobilizada comparativamente à de *conteúdo* e *formal*. A dimensão *conteúdo* foi maioritariamente usada face à dimensão *formal*, como já foi referido, o que indica que os observadores organizaram a estrutura da narrativa aquando do encontro com a reprodução da obra de arte, a partir da imaginação e recriação, constituindo-se estas seis obras, pelas suas qualidades pictóricas o continente transformativo, do qual o sonho poderá emergir.

Nas categorias observou-se diferenças significativas na categoria *sentimentos/emoções*. Esta foi mais mobilizada do que os *cenários temáticos*, o que representa a capacidade por parte do adolescente em projetar e nomear os sentimentos. Já os *cenários temáticos* são a expressão da emoção emergente, deslocada para um cenário que evoca inconscientemente a emoção.

Sabendo que as categorias *forma* e *forma conteúdo* pertencem à dimensão *formal*, percebemos que das duas, a categoria *forma conteúdo* foi a mais mobilizada, ou seja, dos aspetos formais da obra de arte, a forma que diz respeito à cor, não é uma variável muito significativa para os adolescentes em geral do estudo, ao contrario, dos aspetos da categoria *forma conteúdo*, que correspondem aos elementos (subcategorias) como a *figura, objetos adereços, expressão do corpo e rosto*, entre outros, das obras de arte, o que revela que, nas obras apresentadas as qualidades pictóricas fizeram emergir nos observadores narrativas e histórias.

Apesar disto, verificamos uma diferença significativa entre escolas quando as comparamos, nomeadamente, que o Centro Educativo Navarro de Paiva não manifestou recorrer à categoria *forma* (subcategoria: *cor*), apelando mais aos *sentimentos/emoções*, ao contrário das outras escolas, em que esta categoria foi mobilizada. Sabendo-se, através de uma análise qualitativa, que os alunos da escola do Centro Educativo Navarro de Paiva verbalizaram maioritariamente mais *sentimentos/emoções negativos*, do que *positivos*.

Por sua vez, as categorias *sentimentos/emoções* e *cenários temáticos* pertencem à dimensão *afetiva*. Através dos resultados, é observável que os adolescentes mobilizam mais a categoria *sentimentos/emoções* face às pinturas apresentadas, o que significa que, ao observarem a obra de arte, a mesma evocou, pelas suas exímias qualidades, a categoria *forma conteúdo*, sobretudo nas subcategorias *expressão do rosto e do corpo*, a expressão do sentimento/emoções.

Nas categorias *interpretação e descrição* que correspondem à *dimensão conteúdo*, podemos analisar que os adolescentes relativamente ao conteúdo da obra de arte foram mais interpretativos que descritivos de uma forma geral, sobretudo porque não existem diferenças significativas. (*descrição/interpretação*)

Ao analisarmos as dimensões e categorias por escola, verificamos, que tal, como foi encontrado a nível global, a *dimensão conteúdo* volta a ter uma média superior em comparação com a *dimensão afetiva*, o que significa que para as categorias, as três escolas revelam uma média superior na categoria *interpretação*, ao contrário da categoria *descrição* que não obteve valores muito significativos em termos de média. Ao termos conhecimento que dentro da categoria *interpretação*, pertencem a subcategoria *imaginação* e a subcategoria *projeção*, é perceptível que os adolescentes, de novo, pelas qualidades pictóricas da obra desenvolveram as suas narrativas, sendo que, foram encontradas diferenças significativas entre a *projeção* e *imaginação*, sendo esta última mais mobilizada, o que significa que os adolescentes a par e passo, tiveram a capacidade, de se distanciarem da sua história pessoal. Também se encontraram diferenças na subcategoria *figura* e na subcategoria *relação entre elementos*, sendo que, a *figura* foi mais mobilizada. Enquanto elemento formal, a nosso ver ocupou um lugar fundamental ao serviço da *imaginação*, constituindo-se a obra da pintora, figurativa.

Porém, é claro que das três escolas, os adolescentes da Escola Quinta de Marrocos revelaram ser mais descritivos quando comparados à Escola Alemã e ao Centro Educativo Navarro de Paiva, o que poderá estar relacionado, com o facto de também eles, mobilizarem superiormente a dimensão *formal*. Ainda relativamente às categorias é possível perceber que a categoria *forma* e *forma e conteúdo* apresenta média inferior na Escola Alemã e Centro Educativo Navarro de Paiva, ao contrário da Escola Quinta de Marrocos que obtém uma média superior, o que poderá estar relacionado com o facto de apresentarem resultados superiores na

categoria *descrição* e na categoria *sentimentos/emoções*.

A Escola Alemã apresenta valores superiores, na categoria *interpretação*, o que, representa uma maior capacidade de criar uma história a partir do contacto com o objeto estético. Já o Centro Educativo Navarro de Paiva mobilizou maioritariamente a categoria *de sentimentos/emoções*. O grupo da Escola Quinta de Marrocos pelos resultados obtidos, colaram-se mais aos aspetos formais da obra, mobilizando maioritariamente os mesmos e à categoria *cenários temáticos*, lugar onde a obra de arte constitui um cenário gerador de uma emoção emergente; projetando deste modo, as emoções e sentimentos através dos diferentes cenários.

Os resultados obtidos nas dimensões por escola e por imagem revelam que a dimensão *afetiva* obteve uma média superior na imagem *A Cela*, na Escola Alemã e na Escola Quinta de Marrocos, ou seja, os adolescentes destas escolas foram mais sensíveis à categoria *sentimentos/emoções*, o que revela, que a imagem lhes transmitiu tanto pelos aspetos formais, como pictóricos o apelo às emoções/sentimentos, ao contrário dos alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva, em que a dimensão *afetiva* foi mais mobilizada na imagem *O Embaixador de Jesus*. A este propósito, parece-nos relevante, que, apesar *O Embaixador de Jesus* ter sido a imagem que obteve uma média superior, na categoria *sentimentos/emoções* que integra esta dimensão, a média não foi superior, mas sim, na categoria *cenários temáticos* como, doença, morte, família, batizado, que apelam aos vínculos e perdas das relações familiares, sendo este, um conteúdo muito emergente, nestes adolescentes pelas suas histórias de vida. Também é interessante, que a imagem *A Cela*, não tenha obtido um valor significativo na dimensão *afetiva*, como nas outras escolas. Contudo, obteve um resultado superior na *dimensão conteúdo*, o que poderá estar relacionado com a proteção e defesa, que os alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva parecem ter sentido, defendendo-se das suas angústias, uma vez que, é uma imagem que transmite sofrimento pelas características formais.

Ainda relativamente à dimensão *afetiva*, *O Anjo* foi a imagem com uma média inferior na Escola Quinta de Marrocos e no Centro Educativo Navarro de Paiva, possivelmente porque é uma imagem com grande carga formal e de conteúdo. Todavia, na Escola Alemã, foi a imagem *A Mãe* que obteve uma média inferior tanto na *dimensão*, como na categoria *sentimentos/emoções*, intimamente relacionada com a mesma, o que poderá significar que os adolescentes mobilizaram mais a dimensão *formal* e a dimensão *conteúdo* nesta imagem.

Na dimensão *conteúdo*, os adolescentes de todas as escolas obtiveram uma média superior na imagem *A Cela*. Sabendo que a dimensão *conteúdo*, integra as categorias *descrição* e *imaginação*, foi relevante perceber se esta dimensão, foi mais mobilizada por um *conteúdo descritivo*, ou, se por sua vez, por um *conteúdo interpretativo*, que corresponde à subcategoria *imaginação* e à subcategoria *projeção*, concluindo-se que, a categoria *descrição* foi a menos mobilizada, inclusive, por todas as imagens nas três escolas, sendo que, a *interpretação* foi muito superior, revelando que o encontro com as reproduções das obras de arte nos grupos de adolescentes do presente estudo, desenvolveram a capacidade de olhar a obra, recriando histórias, assim como Paula Rego, que em cada obra transforma uma história. Um encontro e diálogo através de diversos processos psíquicos que enriquecem e transformam. Na dimensão *conteúdo*, *O Anjo* obteve uma média mais baixa para as três escolas, o que indica que foram mobilizados sobretudo os aspetos formais (forma e forma-conteúdo), o que fez com que a categoria *descrição* obtivesse uma média superior nas três escolas.

Relativamente à dimensão *formal* por imagem e por escola, o estudo concluiu através dos resultados, que as três escolas obtiveram médias diferentes, ou seja, que os aspetos formais foram sentidos de forma diferente para cada imagem, pelos adolescentes. A imagem que mais apelou ao formal na Escola Alemã e no Centro Educativo Navarro de Paiva foi *O Embaixador de Jesus*, ao contrário da Quinta de Marrocos, em que a imagem que mais invocou esta dimensão foi *A Capoeira*. Mais uma vez, relacionamos este facto com as categorias, onde a categoria *forma-conteúdo*, obteve uma média superior, pelos elementos pictóricos e figurativos que envolvem as duas obras, povoadas de cenários e movimentos, de diálogos e expressão, como se de um teatro interior se tratasse, constituindo uma vivência marcante ao nível emocional, nos enredos e histórias, lugar onde os adolescentes encontraram um sentido, ou significado.

## 4.2. Apresentação dos Resultados para as questões 4, 5 e 6:

### 4.2.1. Apresentação dos resultados da estatística descritiva tanto para as dimensões como para as categorias:

#### I. Global:

Relativamente à estatística descritiva nas questões 4, 5 e 6 verificou-se que a **nível global nas dimensões**, a *afetiva* é a mais utilizada pelos adolescentes, ao contrário dos *cenários temáticos* que foi a menos mobilizada, como se verifica na tabela seguinte:

<i>Dimensões</i>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<i>Afetiva</i>	1.69	2.30
<i>Atitude</i>	1.11	1.95
<i>Cenários</i>	0.34	0.83
<i>Formal</i>	0.56	1.33

Tabela 22. Análise da estatística descritiva das dimensões a nível global das questões 4, 5 e 6

Na análise descritiva das categorias **em termos globais**, verificou-se que a categoria *sentimentos tristeza* apresenta uma média mais elevada em comparação com as restantes como se verifica na tabela seguinte e que as categorias *cenários temáticos* revelaram ser menos utilizada.

<i>Categorias</i>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<i>Cenários Temáticos</i>	0.34	0.83
<i>Forma</i>	0.56	1.33
<i>Impacto</i>	1.11	1.95
<i>Sentimentos agressivos</i>	0.56	0.73
<i>Sentimentos Altruístas</i>	1.67	2.92
<i>Sentimentos ambíguos</i>	1.67	2.06
<i>Sentimentos amorosos</i>	1.00	2.12
<i>Sentimentos felicidade</i>	2.33	2.69
<i>Sentimentos tristeza</i>	2.89	2.42

Tabela 23. Análise da estatística descritiva das categorias a nível global das questões 4, 5 e 6

## II. Por escola:

Na análise **das dimensões por escolas**, todas elas possuem uma média mais elevada na dimensão *afetiva* e menor nos *cenários*. No entanto, ainda consideramos relevante o resultado apresentado pela escola Alemã na *dimensão formal* ( $X=1.67$ ), uma vez que, tanto a Escola Quinta de Marrocos, assim como o Centro Educativo Navarro de Paiva não mobilizaram esta dimensão.

<i>Escolas</i>	<b>Dimensões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<i>Escola Alemã</i>	Afetiva	2.06	2.78
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Afetiva	1.78	2.24
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Afetiva	1.22	1.83
<i>Escola Alemã</i>	Atitude	1.11	1.96
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Atitude	1.11	1.83
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Atitude	1.11	2.26
<i>Escola Alemã</i>	Cenários	0.15	0.44
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Cenários	0.52	1.06
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Cenários	0.36	0.86
<i>Escola Alemã</i>	Formal	1.67	2.08
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Formal	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Formal	0.00	0.00

Tabela 24. Análise da estatística descritiva das dimensões por escolas das questões 4, 5 e 6

Na análise descritiva das **categorias por escolas**, a Escola Alemã apresenta uma média superior nos *sentimentos altruístas* ao contrário do que se verificou nos *cenários temáticos*. Relativamente ao Centro Navarro de Paiva os adolescentes apresentam um resultado médio mais elevado na mobilização da categoria *sentimentos tristeza* e menor na categoria *forma*. A Escola Quinta de Marrocos apresenta uma Média mais elevada nos *sentimentos ambíguos*, ao contrário do que se verifica na categoria *formal* e dos *sentimentos amorosos* onde a  $X = 0$ , como evidencia a tabela abaixo:

<i>Escolas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	Cenários Temáticos	0.15	0.44
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Cenários Temáticos	0.52	1.06
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Cenários Temáticos	0.36	0.86
<i>Escola Alemã</i>	Forma	1.67	2.08
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Forma	0.00	0.00
<i>Escola Alemã</i>	Impacto	1.11	1.96
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Impacto	1.11	1.83
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Impacto	1.11	2.26
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos agressivos	0.33	0.58
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos agressivos	1.00	1.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos agressivos	0.33	0.58
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos Altruístas	3.33	4.93
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos Altruístas	1.33	1.53
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos Altruístas	0.33	0.58
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos ambíguos	0.67	0.58
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos ambíguos	1.00	1.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos ambíguos	3.33	3.06
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos amorosos	2.00	3.46
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos amorosos	1.00	1.73
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos amorosos	0.00	0.00
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos felicidade	3.00	1.73
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos felicidade	2.67	4.62
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos felicidade	1.33	1.53
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos tristeza	3.00	3.61
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos tristeza	3.67	2.08
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos tristeza	2.00	2.00

Tabela 25. Análise da estatística descritiva das categorias por escolas das questões 4, 5 e 6

### III. Por escola e questões:

Na análise das dimensões por escolas e questões, verificamos como se pode ver na tabela seguinte, que nas respostas à questão 4 «Qual a imagem que mais gostou», verificamos que a Escola Alemã apresenta um resultado superior na dimensão *formal*, o que evidencia que os aspetos formais tiveram um maior impacto nesta escola ao contrário da Escola Quinta de Marrocos e do Centro Educativo Navarro Paiva, que mobilizaram mais a dimensão *afetiva*. Na



questão 5 «Qual a imagem que menos gostou» verificou-se que a média mais elevada em todas as escolas é na dimensão *afetiva*. Na resposta à questão 6, verificamos que na análise descritiva a dimensão *formal* não teve qualquer relevância, ao contrário da dimensão *afetiva*. A dimensão *atitude*, foi mobilizada por todos os adolescentes apresentando a mesma média.

<i>Escolas</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Questão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 4</i>	1.17	1.60
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 4</i>	3.00	2.76
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 4</i>	0.83	1.33
<i>Escola Alemã</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 4</i>	0.00	0.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 4</i>	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 4</i>	0.00	0.00
<i>Escola Alemã</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 4</i>	0.27	0.65
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 4</i>	0.73	1.42
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 4</i>	0.64	1.29
<i>Escola Alemã</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 4</i>	4.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 4</i>	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 4</i>	0.00	NA

Tabela 26. Análise descritiva das dimensões por escola na questão 4

<i>Escolas</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Questão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 5</i>	1.67	2.66
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 5</i>	1.83	2.23
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 5</i>	1.67	1.86
<i>Escola Alemã</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 5</i>	0.00	0.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 5</i>	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 5</i>	0.00	0.00
<i>Escola Alemã</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 5</i>	0.18	0.40
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 5</i>	0.36	0.67
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 5</i>	0.27	0.65
<i>Escola Alemã</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 5</i>	1.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 5</i>	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 5</i>	0.00	NA

Tabela 27. Análise descritiva das dimensões por escola na questão 5

<i>Escolas</i>	<i>Dimensões</i>	<i>Questão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 6</i>	0.50	0.84
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 6</i>	1.17	2.40
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Afetiva</i>	<i>Questão 6</i>	3.33	2.08
<i>Escola Alemã</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 6</i>	3.33	1.53
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 6</i>	3.33	3.06
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Atitude</i>	<i>Questão 6</i>	0.00	0.00
<i>Escola Alemã</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 6</i>	0.45	1.04
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 6</i>	0.18	0.40
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Cenários</i>	<i>Questão 6</i>	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 6</i>	0.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 6</i>	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	<i>Formal</i>	<i>Questão 6</i>	0.50	0.84

Tabela 288. Análise descritiva das dimensões por escola na questão 6

Na análise descritiva **por categorias nas escolas e por questão** (tabelas 29, 30, 31), na questão 4, verificamos que a Escola Alemã mobiliza mais a categoria *forma* e *sentimentos de felicidade* e menos os *sentimentos agressivos*, *ambíguos* e *amorosos*. O Centro Educativo Navarro de Paiva apresenta um valor médio superior nos *sentimentos de felicidade* e inferior na categoria *forma* e *sentimentos ambíguos*. A Escola Quinta de Marrocos apresenta uma Média superior nos *sentimentos de felicidade*, ao contrário das categorias *forma*, *sentimentos agressivos*, *sentimentos altruístas*, *sentimentos ambíguos* e *sentimentos amorosos*.

<i>Escolas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Questão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	Cenários Temáticos	Questão 4	0.27	0.65
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Cenários Temáticos	Questão 4	0.73	1.42
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Cenários Temáticos	Questão 4	0.64	1.29
<i>Escola Alemã</i>	Forma	Questão 4	4.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Forma	Questão 4	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Forma	Questão 4	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Impacto	Questão 4	0.00	0.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Impacto	Questão 4	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Impacto	Questão 4	0.00	0.00
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos agressivos	Questão 4	0.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos agressivos	Questão 4	1.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos agressivos	Questão 4	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos Altruístas	Questão 4	1.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos Altruístas	Questão 4	3.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos Altruístas	Questão 4	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos ambíguos	Questão 4	0.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos ambíguos	Questão 4	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos ambíguos	Questão 4	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos amorosos	Questão 4	0.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos amorosos	Questão 4	3.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos amorosos	Questão 4	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos felicidade	Questão 4	4.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos felicidade	Questão 4	8.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos felicidade	Questão 4	3.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos tristeza	Questão 4	2.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos tristeza	Questão 4	3.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos tristeza	Questão 4	2.00	NA

Tabela 29. Análise descritiva das categorias por escola na questão 4

Na questão 5, verifica-se que a Escola Alemã apresenta uma média superior na categoria *sentimentos de tristeza* e menor nos *sentimentos altruístas* e *amorosos*. O Centro Educativo Navarro de Paiva apresenta um valor superior na categoria *sentimentos tristeza* e inferior na categoria *forma*, *sentimentos amorosos* e *sentimentos de felicidade*. A Escola Quinta de Marrocos apresenta uma Média superior nos *sentimentos ambíguos*, *de tristeza*, ao contrário das categorias *forma* e *sentimentos de felicidade*.

<i>Escolas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Questão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	Cenários Temáticos	Questão 5	0.18	0.40
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Cenários Temáticos	Questão 5	0.36	0.67
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Cenários Temáticos	Questão 5	0.27	0.65
<i>Escola Alemã</i>	Forma	Questão 5	1.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Forma	Questão 5	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Forma	Questão 5	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Impacto	Questão 5	0.00	0.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Impacto	Questão 5	0.00	0.00
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Impacto	Questão 5	0.00	0.00
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos agressivos	Questão 5	1.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos agressivos	Questão 5	2.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos agressivos	Questão 5	1.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos Altruístas	Questão 5	0.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos Altruístas	Questão 5	1.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos Altruístas	Questão 5	1.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos ambíguos	Questão 5	1.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos ambíguos	Questão 5	2.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos ambíguos	Questão 5	4.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos amorosos	Questão 5	0.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos amorosos	Questão 5	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos amorosos	Questão 5	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos felicidade	Questão 5	1.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos felicidade	Questão 5	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos felicidade	Questão 5	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos tristeza	Questão 5	0.18	0.40
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos tristeza	Questão 5	0.36	0.67
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos tristeza	Questão 5	0.27	0.65

Tabela 30. Análise descritiva das categorias por escola na questão 5

Na questão 6, verificou-se que a categoria mais mobilizada pela Escola Alemã foram os *sentimentos altruístas*, e a menor categoria a *forma*, *sentimentos de tristeza* e *cenários temáticos*. No Centro Educativo Navarro de Paiva os adolescentes mobilizaram mais *sentimentos de tristeza* na questão 6 e menos na categoria *forma*, *sentimentos agressivos*, *altruístas*, *amorosos* e *de felicidade*. Na Escola Quinta de Marrocos verificou-se maior mobilização de *sentimentos ambíguos* e menor quanto às categorias *de forma*, *sentimentos agressivos*, *altruístas*, *amorosos* e *tristeza*.

<i>Escolas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Questão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Escola Alemã</i>	Cenários Temáticos	Questão 6	7.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Cenários Temáticos	Questão 6	6.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Cenários Temáticos	Questão 6	4.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Forma	Questão 6	0.00	0.00
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Forma	Questão 6	0.45	1.04
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Forma	Questão 6	0.18	0.40
<i>Escola Alemã</i>	Impacto	Questão 6	0.00	NA
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Impacto	Questão 6	0.00	NA
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Impacto	Questão 6	0.00	NA
<i>Escola Alemã</i>	Sentimentos agressivos	Questão 6	3.33	2.08
<i>C. Navarro de Paiva</i>	Sentimentos agressivos	Questão 6	3.33	1.53
<i>Escola Q. Marrocos</i>	Sentimentos agressivos	Questão 6	3.33	3.06

Escola Alemã	Sentimentos Altruístas	Questão 6	0.00	NA
C. Navarro de Paiva	Sentimentos Altruístas	Questão 6	0.00	NA
Escola Q. Marrocos	Sentimentos Altruístas	Questão 6	0.00	NA
Escola Alemã	Sentimentos ambíguos	Questão 6	9.00	NA
C. Navarro de Paiva	Sentimentos ambíguos	Questão 6	0.00	NA
Escola Q. Marrocos	Sentimentos ambíguos	Questão 6	0.00	NA
Escola Alemã	Sentimentos amorosos	Questão 6	1.00	NA
C. Navarro de Paiva	Sentimentos amorosos	Questão 6	1.00	NA
Escola Q. Marrocos	Sentimentos amorosos	Questão 6	6.00	NA
Escola Alemã	Sentimentos felicidade	Questão 6	6.00	NA
C. Navarro de Paiva	Sentimentos felicidade	Questão 6	0.00	NA
Escola Q. Marrocos	Sentimentos felicidade	Questão 6	0.00	NA
Escola Alemã	Sentimentos tristeza	Questão 6	4.00	NA
C. Navarro de Paiva	Sentimentos tristeza	Questão 6	0.00	NA
Escola Q. Marrocos	Sentimentos tristeza	Questão 6	1.00	NA

Tabela 31. Análise descritiva das categorias por escola na questão 6

Sublinha-se que a categoria *atitude* não foi avaliada na questão 4 e 5, razão pela qual o valor da média apresentado é de 0.00. Todavia, a categoria *atitude* foi avaliada na questão 6 e consiste em percecionar a interação *positiva*, *negativa* ou *neutra* evocada pelos adolescentes no impacto estético, em relação à obra de arte. Os resultados evidenciaram que existiu um impacto estético por parte dos adolescentes em relação às obras apresentadas, sendo o mesmo avaliado na categoria *impacto*. Verifica-se que a obra de arte teve impacto em todos os adolescentes, sabendo-se qualitativamente que no Centro Educativo Navarro de Paiva, o impacto foi *positivo*, *neutro* na Escola Alemã e *negativo* na Escola Quinta de Marrocos.

#### 4.2.2. Apresentação dos resultados da comparação entre escolas por dimensões e categorias para as questões 4, 5 e 6

Na **comparação entre escolas por dimensão**, não foram encontradas diferenças significativas em termos globais e por questões. Assim como também não foram encontradas diferenças com valor significativo **na comparação entre escolas por categorias**, em termos globais e por questões.

#### 4.2.3. Apresentação dos resultados da comparação entre as dimensões, entre as categorias, e entre as subcategorias.

##### I. Comparação Global das Dimensões, Categorias e Subcategorias:

Na comparação global entre as dimensões, categorias e subcategorias não se verificaram diferenças significativas.

#### 4.2.4. Apresentação dos resultados da estatística descritiva das questões 4 e 5 em relação à imagem.

##### I. Questão 4 – «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?»:

Relativamente à **questão 4 – «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?»**, *O Anjo* foi a imagem eleita pelo conjunto de adolescentes como se pode verificar na tabela abaixo.

<i>Imagem</i>	N	%
<i>O Anjo</i>	13	43.3
<i>Entre as Mulheres</i>	5	16.7
<i>A Mãe</i>	3	10.0
<i>A Capoeira</i>	3	10.0
<i>O Embaixador de Jesus</i>	6	20.0
<i>A Cela</i>	0	0.0

Tabela 32. Análise descritiva da questão 4: Qual a imagem que mais gostou?

No que ao género diz respeito, constatou-se que não existiam diferenças significativas, verificando-se que tanto no género feminino (20%) como no masculino (23.3%) a imagem eleita é *O Anjo*, como ilustram os gráficos apresentados:

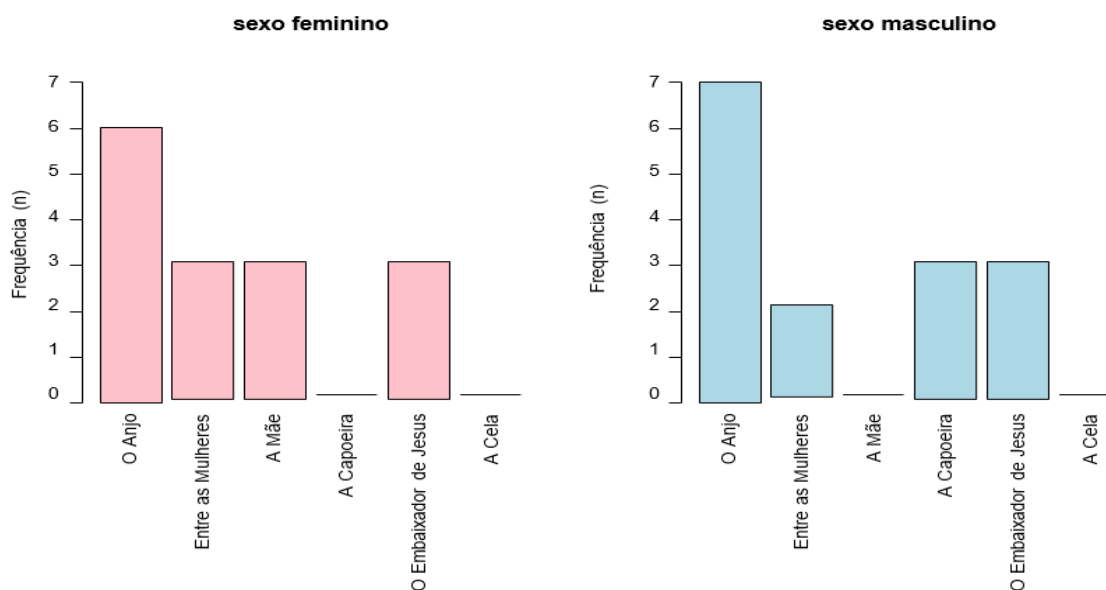


Figura 74. Comparação da imagem que mais gostaram por sexo

No que concerne à comparação entre escolas, verificou-se uma diferença entre a Escola Alemã, que revelou maior preferência pelo *O Embaixador de Jesus* (13.3%), comparativamente às demais do estudo em causa – Quinta de Marrocos (23.3%) e Centro Educativo Navarro de Paiva (10%), que referiram *O Anjo*, como é observado no gráfico que se segue. Os alunos da Escola Alemã referiram elementos como «força, vida, cores e felicidade». Os outros dois grupos, mostraram uma sensibilidade inferior a estes fatores.

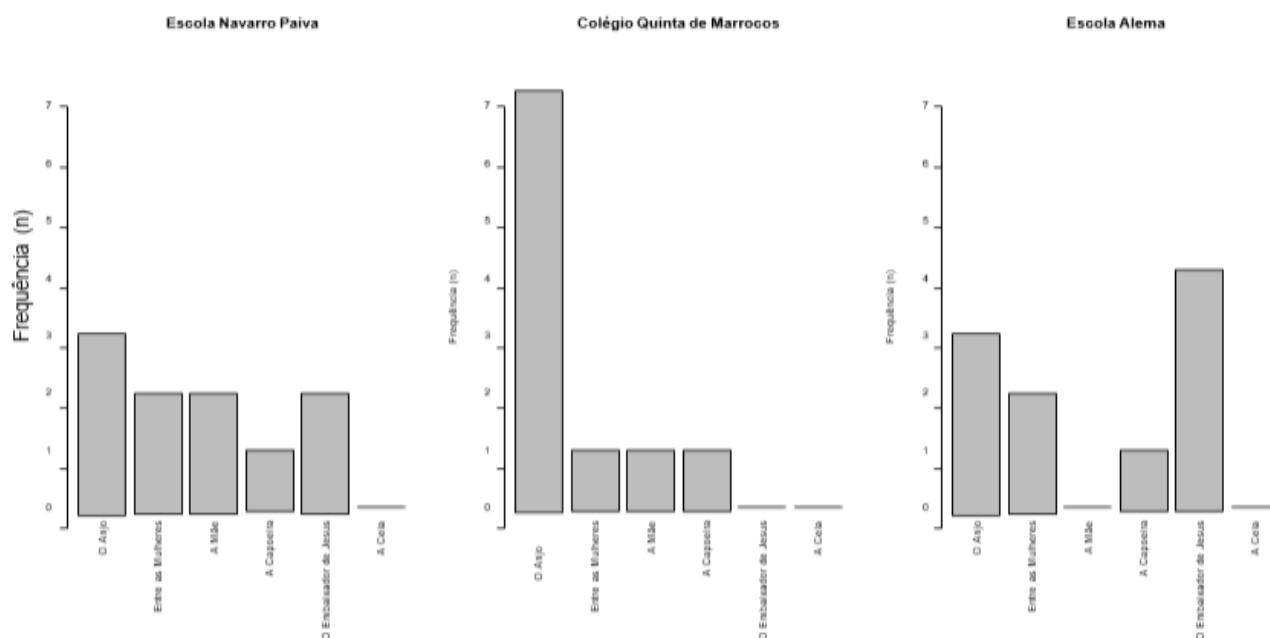


Figura 8. Comparação da imagem que mais gostaram entre escolas

#### i. Análise de conteúdo das respostas à questão 4

Na Tabela que se segue descrevem-se os termos (com frequência superior ou igual a 3) encontrados na análise de conteúdo das respostas relativas à questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?».

<i>Conteúdo das respostas</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Mulher</i>	9	30
<i>Pessoas</i>	6	20
<i>Cores</i>	5	16
<i>Vida</i>	5	16
<i>Felicidade</i>	3	10
<i>Força</i>	3	10

Tabela 33. Análise de conteúdo das respostas à questão 4: Qual a imagem que mais gostou? Porquê?

Na figura seguinte estão representados os clusters formados com os termos referidos pelos adolescentes.

Os termos mais utilizados na justificação da questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?», agrupam-se, portanto, em 3 clusters: (1) mulher; (2) pessoas; (3) força, vida, cores e felicidade.

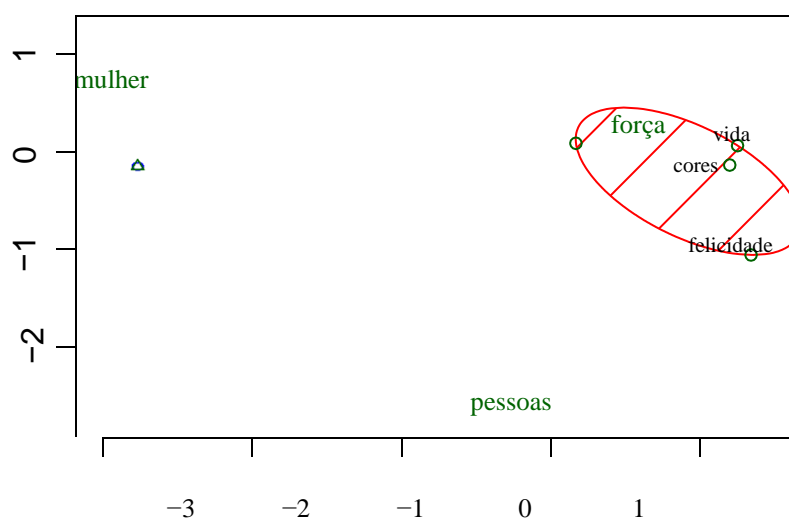


Figura 9. Representação gráfica espacial dos clusters dos termos referidos nas respostas à questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?», - à pergunta Porquê?

## ii. Comparação das respostas à questão 4 (Porquê?) entre as escolas

### • Com base na presença/ausência do cluster

Na comparação da utilização dos clusters da questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?», entre escolas, não se verificaram diferenças significativas, na utilização dos clusters.



• Com base nos centróides dos clusters

As Tabelas 34, 35 e 36 apresentam os resultados do teste de Kruskal-Wallis relativo a comparações dos centróides dos clusters da questão 4 entre escolas. Esta análise permitiu identificar diferenças significativas entre escolas na utilização do cluster 3 «força, vida cores e felicidade» ( $c1 - p = 0.4687$ ,  $c2 - p = 0.7145$ ,  $c3 - p = 0.02013$ ), ou seja, ao nível da frequência da mobilização dos grupos de termos. Estas diferenças encontram-se ilustradas na Figura 10.

Test statistic	Df	P value
1.51	2	0.4687 *

Tabela 34. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 4 através do teste Kruskal-Wallis, para o cluster 1

Test statistic	Df	P value
0.6722	2	0.7145

Tabela 35. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 4 através do teste Kruskal-Wallis, para o cluster 2

Test statistic	Df	P value
7.811	2	0.02013 *

Tabela 36. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 4 através do teste Kruskal-Wallis, para o cluster 3

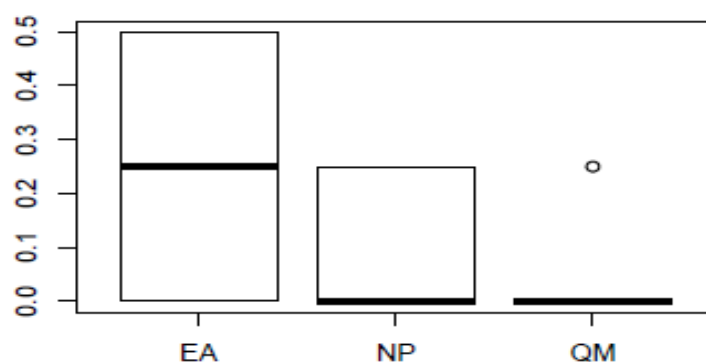


Figura 10. Comparação da utilização do cluster 3 da questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?», entre escolas Escola Alemã (EA), Navarro de Paiva (NP) e Quinta de Marrocos (QM).

### **iii. Comparação das respostas à questão 4 «Porquê?» entre sexos**

- **Com base na presença/ausência do cluster**

Nas comparações da utilização dos clusters da questão 4 «Qual a imagem que mais gostou? Porquê?», entre sexos, verificou-se que não existem diferenças significativas entre escolas na utilização destes clusters.

- **Com base nos centroides dos clusters**

Nas comparações dos centróides dos clusters da questão 4 entre sexos, verificou-se que não existem diferenças significativas entre sexos na utilização destes clusters.

## II. Questão 5 – «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?»,

Na questão 5 – «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?», não foram encontradas diferenças significativas, sendo *A Cella* a eleita com uma percentagem de 46.7%, como é observado na tabela seguinte:

<i>Imagem</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>O Anjo</i>	6	20.
<i>Entre as Mulheres</i>	1	3.3
<i>A Mãe</i>	2	6.7
<i>A Capoeira</i>	1	3.3
<i>O Embaixador de Jesus</i>	6	20.
<i>A Cella</i>	14	46.

Tabela 37. Análise descritiva da questão 5: Qual a imagem que menos gostou?

Relativamente ao género como se pode ver nos gráficos seguintes, 20% das raparigas do estudo e 26.7% dos rapazes assinalaram *A Cella*, em detrimento das outras reproduções, revelando alguma unanimidade na resposta à natureza estética.

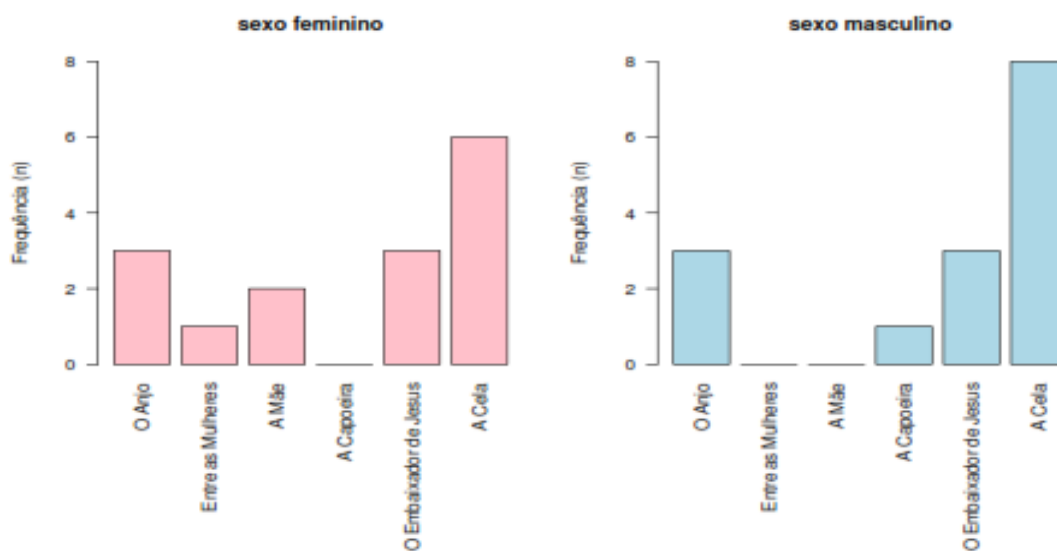


Figura 11. Comparação da imagem que menos gostaram por sexo

Numa análise dos resultados obtidos por escola, apresentados nos gráficos ilustrados seguidamente, podemos constatar que também aqui *A Cela*, revela ser a imagem com menos preferência, com cerca de 20% para os alunos do Centro Educativo Navarro Paiva, 16.7% para a Quinta de Marrocos e 10% para a Escola Alemã.

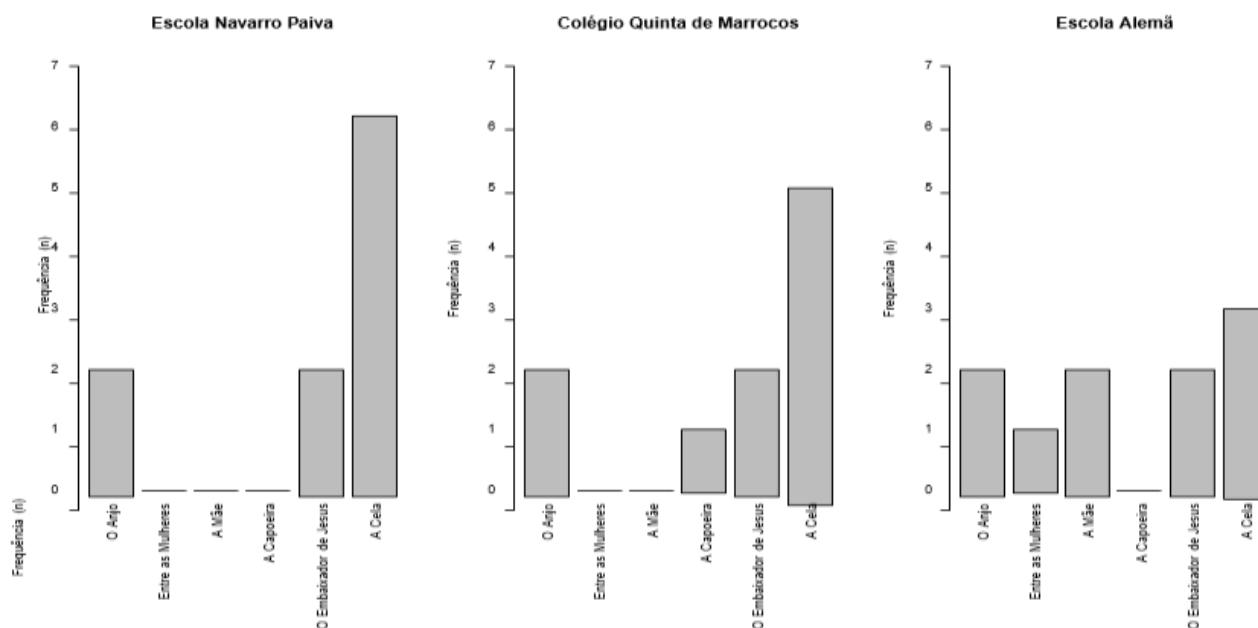


Figura 12. Comparação da imagem que menos gostaram entre escolas

Em relação às escolas não se encontram diferenças significativas, ainda que no centro Educativo Navarro de Paiva *A Cela* tenha tido maior impacto e na Escola Alemã esse mesmo impacto tenha sido menor. Os alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva gostaram menos desta imagem, foram mais sensíveis ao desamparo que a representação evoca, provavelmente pelas suas histórias de vida, com crimes cometidos e famílias profundamente desestruturadas, são jovens em que o abandono, a solidão e o desamparo inscreve grandemente as suas vivências; seguidos dos alunos da Quinta de Marrocos, onde esta imagem também sensibilizou para estes fatores. A questão 5, não apresentou diferenças significativas ao nível do género e da escola.

### i. Análise de conteúdo das respostas à questão 5

Na tabela 38, descrevem-se os termos (com frequência superior ou igual a 3) encontrados na análise de conteúdo das respostas relativas à questão 5 «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?».

<i>Conteúdo das respostas</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Confusa</i>	5	16.7
<i>Historia</i>	4	13.3
<i>Homem</i>	4	13.3
<i>Tristeza</i>	4	13.3
<i>Bem</i>	3	10.0
<i>Pessoas</i>	3	10.0
<i>Vazio</i>	3	10.0

Tabela 38. Análise de conteúdo das respostas à questão 5: Qual a imagem que menos gostou? Porquê?

Na figura que se segue estão representados os clusters formados com os termos referidos pelos adolescentes.

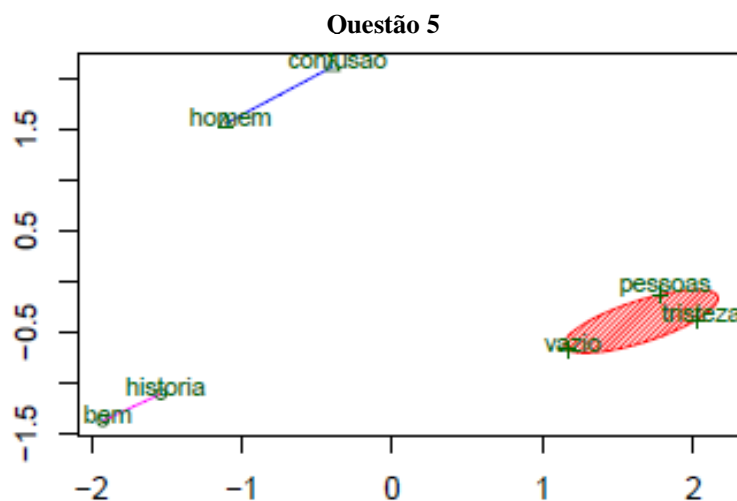


Figura 13. Representação gráfica espacial dos clusters dos termos referidos nas respostas à questão 5: Qual a imagem que menos gostou? Porquê?

Assim, podemos afirmar que os termos mais utilizados na justificação da questão 5 – «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?», podem ser agrupados em 3 clusters: (1) vazio; pessoas e tristeza; (2) história, bem; (3) confusão, homem.

## **ii. Comparação das respostas à questão 5 « Porquê?» entre escolas**

- **Com base na presença/ausência do cluster**

Na comparação da utilização dos clusters da questão 5 «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?» entre escolas, verificou-se que não existem diferenças significativas entre escolas, na utilização destes clusters.

- **Com base nos centroides dos clusters**

Nas comparações dos centróides dos clusters da questão 5 «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?», entre escolas, concluiu-se que não existiram diferenças significativas entre escolas na utilização dos clusters identificados.

## **iii. Comparação das respostas à questão 5 « Porquê?» entre sexos**

- **Com base na presença/ausência do cluster**

Nas comparações da utilização dos clusters da questão 5 «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?» entre sexos, verificou-se que não existem diferenças significativas entre escolas na utilização destes clusters.

- **Com base nos centroides dos clusters**

Nas comparações dos centróides dos clusters da questão 5 entre sexos, permitiu concluir que não existem diferenças significativas entre sexos.

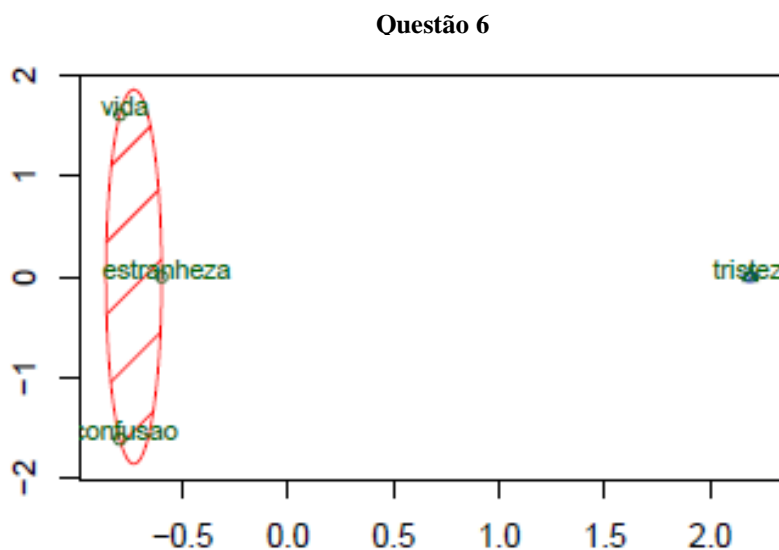
### III. **Questão 6** - «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?»

No que concerne à **questão 6 – «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?»**, a análise de conteúdo elaborada, somente contabilizou os termos com uma frequência superior ou igual a 3, das respostas dadas pelos adolescentes.

<i>Impacto</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Tristeza</i>	7	23.3
<i>Confusão</i>	5	16.7
<i>Estranheza</i>	3	10.0
<i>Vida</i>	3	10.0

*Tabela 39. Análise descritiva da questão 6: Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O que sentiu com a apresentação destas imagens?*

Os resultados evidenciam que 23.3% dos adolescentes evidenciaram o termo «tristeza», 16.7% «confusão» e 10% os termos «estranheza» e «vida». Também é possível verificar esta informação na figura que se segue, onde foi possível identificar dois cluster: (1) tristeza; (2) vida, confusão, estranheza.



*Figura 14. Representação gráfica especial dos clusters dos termos referidos nas respostas à questão 6: Qual ao impacto que este conjunto de imagens teve em si? O que sentiu com a apresentação destas imagens?*

## i. Comparação das respostas à questão 6 entre escolas

### • Com base na presença/ausência do cluster

É ainda de assinalar, que foram encontradas diferenças significativas entre escolas no cluster 1 “tristeza”, uma vez que é maioritariamente referido pelos alunos da Escola Alemã, enquanto que, o cluster 2 «vida, confusão, estranheza» é mais referenciado pelos alunos da Quinta de Marrocos, como é possível observar na tabela abaixo:

<i>Escolas</i>	Cluster 1 - presença	Cluster 1- ausência
<i>Escola Alemã</i>	5	5
<i>C. Navarro de Paiva</i>	8	2
<i>Escola Q. Marrocos</i>	10	0

Tabela 40. Frequência absoluta da presença/ausência do cluster 1 por escola na questão 6

<i>Escolas</i>	Cluster 2 - presença	Cluster 2 – ausência
<i>Escola Alemã</i>	8	2
<i>C. Navarro de Paiva</i>	9	1
<i>Escola Q. Marrocos</i>	3	7

Tabela 41. Frequência absoluta da presença/ausência do cluster 2 por escola na questão 6

Os alunos da Escola Alemã referem maioritariamente a palavra tristeza, comparativamente aos alunos da Quinta de Marrocos que referenciam mais o cluster 2 «vida, confusão e estranheza». O grupo da Escola Alemã tem mais facilidade em identificar e nomear a tristeza, o que indica mais tolerância à experiência emocional e aos afetos depressivos. Para os outros, o impacto estético do conjunto das 6 imagens define uma sensação de vida, estranheza e confusão – «A vida é confusa e estranha».



- **Com base nos centróides dos clusters**

As Tabelas 42 e 43 reforçam o resultado anterior estatisticamente significativo (c1 -  $p = 0.03264$ , c2 -  $p = 0.02167$ ).

Test statistic	Df	P value
6.845	2	0.03264 *

Tabela 42. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 6 através do teste Kruskal-Wallis, para o cluster 1

Test statistic	Df	P value
7.664	2	0.02167 *

Tabela 43. Determinação das diferenças significativas na comparação de respostas entre escolas na questão 6 através do teste Kruskal-Wallis, para o cluster 2

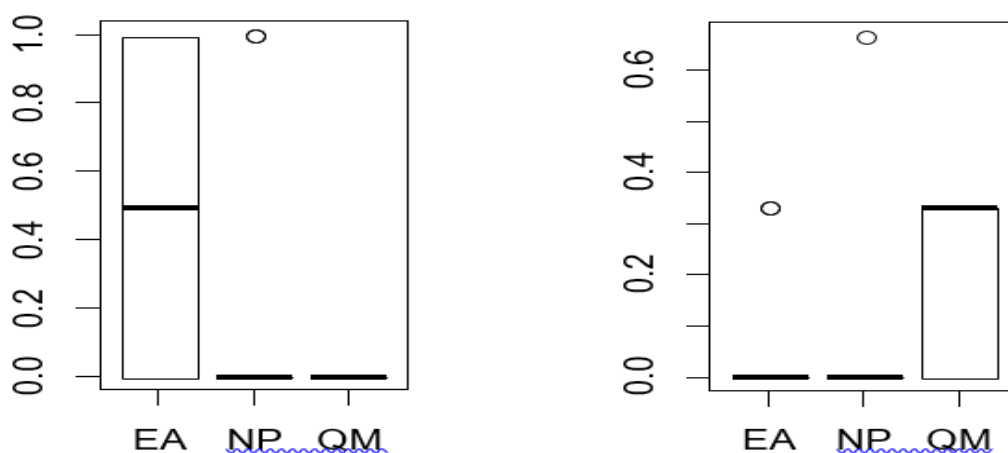


Figura 15. Comparação dos clusters identificados na questão 6 «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?» entre escolas - Escola Alemã (EA), Navarro de Paiva (NP) e Quinta de Marrocos (QM).

## ii. Comparação das respostas à questão 6 entre sexos

- **Com base na presença/ausência do cluster**

Nas comparações da utilização dos clusters da questão 6 «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?» entre

sexos, verificou-se que não existem diferenças significativas entre escolas na utilização destes clusters.

- **Com base nos centróides dos clusters**

Nas comparações dos centróides dos clusters da questão 6 entre sexos, concluiu-se que não existem diferenças significativas entre sexos na utilização destes clusters.

#### **4.2.5. Discussão e análise dos resultados às respostas 4, 5 e 6**

As questões 4, 5 e 6 tiveram como objetivo no presente estudo, aferir o impacto estético, por ocasião das seis reproduções selecionadas da pintora Paula Rego, junto dos três grupos de adolescentes.

De um modo geral, os resultados da estatística descritiva para as dimensões e para as categorias, revelaram que no impacto estético, a dimensão *afetiva*, foi a mais mobilizada. A dimensão *afetiva* integra as categorias correspondentes aos diferentes sentimentos sentidos pelos adolescentes: *agressivos, altruístas, ambíguos, amorosos, felicidade e tristeza*. Concluiu-se que a categoria *sentimentos de tristeza* apresenta uma média superior, seguindo-se a categoria *dos sentimentos de felicidade*, o que vai ao encontro da análise de clusters realizada, discutida em seguida. A dimensão menos mobilizada foi a dos *cenários temáticos*, o que evidencia, que na escolha da imagem que mais gostaram, os alunos não foram tão sensíveis ao *conteúdo*, nem à forma evocada pela imagem, mas sim, aos sentimentos sentidos no encontro estético, tendo sido esta dimensão que determinou o impacto estético.

Os resultados evidenciaram que na questão 4, «Qual a imagem que mais gosta? Porquê?», tanto no género feminino como no masculino a imagem eleita é *O Anjo* (tabela 32); sendo uma imagem unitária, que apela para uma relação mais fechada sobre si mesma. No entanto, quanto à comparação entre escolas (figura 8), os alunos da Escola Alemã preferem *O Embaixador de Jesus* pela utilização do cluster 3 – «força, vida, cores e felicidade», ao invés dos outros dois grupos, que mostraram uma sensibilidade inferior a estes fatores, mobilizados nos clusters 1 «mulher» e 2 «pessoas», nomeadamente, a Escola Quinta de Marrocos, cujos alunos se defendem mais da expressão das emoções e da projeção ao nível da abertura ao relacional.

Contudo, a obra *O Anjo* é a preferida tanto na Escola Quinta de Marrocos, como no Centro Educativo Navarro de Paiva, mostrando uma maior expressão da projeção do seu Eu. Os alunos da Escola Alemã parecem estar mais abertos para as relações com o grupo de pares, mais curiosos para a descoberta, como se observa na escolha preferencial da imagem, e para nomearam a cor enquanto veículo de projeções. Segundo Rosa (2009), a cor enquanto elemento pictórico pode ser usado como suporte para captar a projeção de sentimentos, emoções e ideias, uma vez que é um elemento fortemente simbólico e que pode mobilizar ou levar à expressão de emoções e/ou afetos.

Ao analisarmos os resultados por dimensões e categorias para a questão 4, concluímos que a nível global, a dimensão *afetiva* foi a mais mobilizada nesta escolha, por parte dos adolescentes das três escolas em estudo, ou seja, que a categoria *sentimentos* foi mobilizada pelos alunos, sobretudo os *sentimentos de felicidade*.

De acordo com Matos (2002), o encontro com referências válidas de identificação permite aos jovens um amplo leque de possibilidades e o florescer da sua personalidade com uma abertura relacional estável do mundo circundante. Assim, a adolescência poderá ser um período de risco e de psicopatologia, ou de criatividade e de consolidação do ser, fatores dependentes do meio e das figuras de referência onde se nasceu, como se reconhece no grupo de alunos da Escola Alemã, ao contrário dos outros dois grupos do estudo, que aparentemente se encontram mais fechados nas relações consigo, menos disponíveis para a abertura à experiência emocional e mais centrados nos seus conflitos internos dominantes *adolescentis*. Quando resolvido, o conflito possibilita que o adolescente avance com mais ou menos maturidade, de acordo com os seus tempos e espaços internos para estádios seguintes (Erickson 1972).

Os resultados também nos indicam que, embora a dimensão *formal*, em termos globais, não tenham sido tão mobilizada pelo grupo dos adolescentes, ao analisarmos as dimensões por escola e por questão, verificamos que a Escola Alemã revela um resultado superior relativamente às outras duas, na dimensão *formal*, o que evidencia que estes adolescentes, no encontro com a obra de arte, relevaram os seus aspetos formais, nomeadamente a cor, o que reforça a análise de clusters quando referem «força, vida, cores e felicidade», o que faz, com

que existam diferenças significativas, em relação às outras duas escolas, na qual a dimensão *afetiva* manifesta um resultado mais elevado.

Na questão 5, «Qual a imagem que menos gostou? Porquê?», verificou-se que tanto nas raparigas como nos rapazes a imagem escolhida é *A Cela* (figura 11). Em relação às escolas (figura 12) não se encontram diferenças significativas, ainda que no centro Educativo Navarro de Paiva *A Cela* tenha tido maior impacto e na Escola Alemã esse mesmo impacto tenha sido menor. Na análise das dimensões, a *afetiva* foi a dimensão mais mobilizada, o que evidencia que na seleção da imagem que menos gostaram, todos os adolescentes do estudo, recorreram aos sentimentos, sentidos no encontro com a obra de arte, independentemente de outros aspetos.

Os alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva gostaram menos desta imagem e manifestaram sobretudo as categorias *dos sentimentos de tristeza*, ou seja, foram mais sensíveis ao desamparo, provavelmente pelas suas histórias de vida, com crimes cometidos e famílias profundamente desestruturadas, são jovens em que o abandono, a solidão e o desamparo inscreve grandemente as suas vivências; seguidos dos alunos da Escola Alemã que apresentaram também uma maior mobilização da categoria *tristeza*, sobretudo porque esta imagem é muito forte, tanto pelos aspetos formais, como afetivos. A Escola Quinta de Marrocos, para além da categoria *sentimentos de tristeza*, também revelou resultados significativos na categoria *sentimentos ambíguos*, o que manifesta que esta imagem também sensibilizou para estes fatores. Esta imagem é muito forte e pelas diferentes respostas compreendeu-se que evoca vivências mais abandonicas de sofrimento, doença e morte. A adolescência só por si é um período que comporta igualmente sofrimento psíquico e vulnerabilidade do ponto de vista emocional, ocasionando frequentemente sentimentos de vazio, desamparo e despersonalização (Millonschik, 2004).

Na **questão 6** «Qual o impacto que estas imagens tiveram em si? O que sentiu?» encontram-se diferenças significativas entre escolas na utilização do cluster 1 «tristeza». Os alunos da Escola Alemã referem maioritariamente a palavra *tristeza*, comparativamente aos alunos da Quinta de Marrocos que referenciam mais o cluster 2 «vida, confusão e estranheza». O grupo da Escola Alemã tem mais facilidade em identificar e nomear a *tristeza*, o que indica mais tolerância à experiência emocional e aos afetos depressivos. Todavia, na análise das categorias por escola e questão, os *sentimentos altruístas* surgem como a categoria mais

mobilizada, o que poderá estar relacionado com o facto dos alunos da escola alemã sentirem o altruísmo enquanto um valor ético superior. A mesma categoria, foi evidenciada pelo Centro Educativo Navarro de Paiva, o que evidencia que o impacto estético dos adolescentes no encontro estético, mobilizou sobretudo *sentimentos de tristeza*, o que expressa, que Paula Rego comunicou entre outros, sentimentos de tristeza, na produção do ato criativo e que os adolescentes enquanto cocriadores numa relação dialética com a obra foram mais recetivos à tristeza, recriando um espaço potencial, palco de histórias emoções e sentimentos. Para os adolescentes da Escola Quinta de Marrocos, o impacto estético do conjunto das 6 imagens define uma sensação de vida, estranheza e confusão – «A vida é confusa e estranha», mobilizando superiormente a categoria sentimentos ambíguos. Esta questão faz-nos pensar em Winnicott (1975), no movimento projetivo, o qual solicita condutas que se aparentam aos fenómenos transitivos: o objeto transitivo real investido de significados subjetivos pela criança que inscreve a área transitiva de espaço potencial, o caminho entre o real e o imaginário cujo acesso pressupõe a aceitação do paradoxo de dupla pertença entre o dentro e o fora e que permite o sentimento de continuidade do ser, de um espaço psíquico próprio, no qual têm origem os processos de mentalização.

Ao longo desta análise, repare-se que os alunos da Escola Quinta de Marrocos são os que têm uma maior dificuldade em projetar e nomear, em dar um nome às suas emoções aquando do impacto estético, como se confirma nesta última questão. Já os adolescentes institucionalizados do Centro Educativo Navarro de Paiva – e do ponto de vista psicológico mais perturbados –, mostram mais facilidade na projeção dos afetos, o que nos faz pensar num excesso de identificação projetiva, tendo por base as suas histórias de vida, sendo a projeção um movimento mental e interno inconsciente, no qual o sujeito expulsa para fora de si colocando no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos e desejos que não reconhece ou recusa (Laplanche & Pontalis, 1967).

Segundo Delgado (2012), na relação entre o recetor e a obra de arte o objeto artístico restitui os seus atributos de objeto potencial no sentido Winnicottiano. Recria-se um espaço potencial entre o sujeito e a obra, um processo psicológico dialético, no qual possam ser produzidos significados pessoais revelados por símbolos. O espaço intersubjetivo (espaço

potencial) é um espaço de abertura e de amplitude entre o indivíduo e o objeto e é possível pela relação estabelecida entre o sujeito e a obra.

A dimensão *atitude*, que foi avaliada na questão 6, teve como objetivo perceber a interação *positiva*, *negativa* ou *neutra* evocada pelos adolescentes no impacto estético, em relação à obra de arte. Os resultados evidenciaram que existiu um impacto estético por parte dos adolescentes em relação às obras apresentadas, sendo o mesmo avaliado na categoria *impacto*. Qualitativamente foi percebido que este impacto foi sentido de forma diferenciada, pelos grupos de adolescentes das escolas em estudo. O *impacto* das seis telas foi sentido como *positivo* pela maioria dos adolescentes do Centro Educativo Navarro de Paiva, por sua vez, os alunos da Escola Alemã consideraram que no geral, o *impacto estético* das pinturas foi *neutro*. Os alunos da Escola Quinta de Marrocos revelaram que o *impacto estético* foi *negativo*, o que nos faz pensar que a sua ambiguidade face à questão 5, foi um movimento defensivo no contacto com a tristeza que a escolha da obra evocou, sendo que o apelo à escolha e rejeição traduz a projeção dos afetos, permitindo expressar os positivos e negativos face ao estímulo apresentado.

Se relacionarmos a dimensão *atitude* com a análise das categorias por escolas, é-nos possível concluir, que no impacto estético em geral, a Escola Alemã na dimensão *afetiva* manifestou mais *sentimentos amorosos e altruístas*, quando comparada com as outras duas, e menos utilização da categoria *sentimentos agressivos*, o que manifesta que estes adolescentes mostram ter núcleos familiares mais estruturados, tanto do ponto de vista da dinâmica familiar e relacional, como social e cultural, e com maior capacidade, segundo Novick (2004), para desenvolverem o seu espaço vital e a capacidade de estarem sós, transformando o desamparo num sentimento de segurança e de amor-próprio, de forma a envolverem-se em relacionamentos de confiança mútua, onde a partilha, a esperança e o sonho se fazem sentir. O *impacto estético* foi sentido como *neutro*, pela Escola Alemã, provavelmente, porque existiu uma mobilização elevada destes alunos da dimensão *formal* em relação ao impacto estético.

Os alunos do Centro Educativo Navarro Paiva, revelaram de forma global, que a categoria *sentimentos agressivos e sentimentos de tristeza*, foram os mais mobilizados aquando o encontro com a obra e o impacto que a mesma deteve sobre eles. Embora o impacto da obra apresentada, tenha sido *positivo*, como veremos mais adiante, expressaram a sua dor, evocando sentimentos considerados mais *negativos*. O que nos faz pensar que a resposta à arte é a mais

humana das respostas e anseia por um lugar na qual se expresse a si mesma, assim como Paula Rego que pinta para dar voz ao medo, constituindo a tela o lugar imperativo de liberdade para a pintora. Como se aqui, o encontro com a obra de arte desencadeasse o conflito estético de que Meltzer (1995) nos fala: o conjunto de sentimentos negativos, mas também de positivos, que constitui uma experiência emocional.

Os alunos da escola Quinta de Marrocos revelaram uma média superior na categoria *sentimentos ambíguos* e menos recurso às categorias *sentimentos de tristeza, felicidade, amorosos e altruístas*. Este resultado evidencia o facto destes adolescentes sentirem a obra maioritariamente como «estranha». Para estes adolescentes podemos pensar que foi mais difícil libertarem-se e perceberem ou intuírem que a perceção, é um processo, que implica a capacidade de reviver, recordar e integrar, para de novo recriar.





## Capítulo V

### ***O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas *O Crime do Padre Amaro* de Paula Rego, na Visão de Adolescentes***

O presente artigo foi escrito a partir dos diferentes resultados e hipóteses que surgiram ao longo do curso da investigação em causa. Desta forma, num primeiro momento as variáveis estatuto socioeconómico e género foram para a autora pertinentes, todavia após a estruturação dos dados estatísticos com a técnica da análise de conteúdo, outras variáveis estatísticas foram consideradas mais importantes. Apesar disto, considerou-se relevante colocar estes dados em forma de artigo pelo seu interesse heurístico.

Interações 29. pp. 17-30. c do Autor 2015

### ***O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas *O Crime do Padre Amaro* de Paula Rego, na Visão de Adolescentes***

**Alexandra Santos Silva**

**João Pedro Fróis**

**Maria Luísa Figueira**

#### **Resumo:**

O impacto estético é a experiência que acontece no encontro entre o recetor e a obra de arte. O que está em causa aqui é avaliar as diferenças acerca do impacto estético de seis pinturas de Paula Rego em diferentes grupos de estudantes adolescentes, em termos de identidade sociocultural e identidade de género. A investigação é baseada numa entrevista estruturada e na análise de conteúdo, de acordo com a frequência de clusters. A conclusão é que diferentes experiências socioculturais influenciam marcadamente a experiência estética, mas o mesmo não é necessariamente o caso com respeito ao género.

**Palavras-Chave:** Experiência estética, impacto estético, adolescência, arte, pintura, Paula Rego.

#### **Abstract:**

**Aesthetic Impact from the Perspective of Psychology of Art: The Paintings *The Crime of Father Amaro* by Paula Rego in the Vision of Adolescents**

Aesthetic impact is the experience that happens at the encounter between the receptor and the artwork. What is at stake here is to evaluate differences about the aesthetic impact of six paintings by Paula Rego on different groups of teenagers students, in terms of sociocultural and gender identities. The research was based on a structured interview and on content analysis, according to the frequency of clusters. The conclusion is that different sociocultural experiences markedly influence the aesthetic experience, but the same is not necessarily the case in respect to gender.

**Keywords:** Aesthetic experience, aesthetic impact adolescence, art, painting, Paula Rego.

**Alexandra Santos Silva.**

Psicóloga Clínica. Aluna de Doutoramento na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

**João Pedro Fróis.**

IHA FCSH Universidade de Lisboa.

**Luísa Maria Figueira.**

Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa

A adolescência é caracterizada por mudanças psicológicas que podem influenciar a percepção estética do indivíduo, uma particularidade perceptiva que, em particular, pode determinar a maneira como é percecionada e avaliada uma obra de arte (Savazzi, Massaro, Di Dio, Gallese, Gilli & Marchetti, 2014). O encontro estético é concebido como a(s) experiência(s) que o sujeito vivencia, quando entra em contacto com a obra de arte. Esta constitui-se como uma experiência marcante ao nível emocional e cognitivo, quer seja de forma positiva, evocando o belo e harmonioso, ou negativa, pelas representações psíquicas do feio, ameaçador e estranho. A experiência estética engloba assim, um conjunto de sentimentos, emoções e representações cognitivas que permitem ao sujeito e espectador da obra de arte encontrar um sentido, um significado ou um objeto (Oliveira, 2008).

Neste sentido, a arte pode ser compreendida numa perspectiva interativa, dialética e contextualizada. Esta relação dialética e interativa entre a pessoa e a obra de arte deve-se a um conjunto de significados relacionados com as vivências de vida e/ou humanas de cada um, dado que a nossa visão e percepção é fortemente influenciada pelo ambiente sociocultural e pela nossa experiência (Lukačiková, 2010).

O artista constrói a obra de forma a conduzir o público a *com-partilhar* a experiência emocional e estética (Delgado, 2012). Como sublinha Segal (cit. por Fuller, 1983) a experiência estética não é apenas uma experiência de prazer e deleite; e nunca é acabada na perfeição. O recetor receciona a obra num diálogo inconsciente e promove a sua finalização. Neste sentido, o processo complexo e de transformação de uma obra de arte, por parte de um observador quando interpreta a tela, transformando-a e dando-lhe um significado. É uma obra da mente do espectador (Fróis, 2011), uma vez que a mente e a arte estão intimamente conectadas, sendo que a arte potencia e permite o desenvolvimento de competências dos indivíduos (Fróis, White & Silva, 2013).

Vários estudos foram realizados sobre a perceção e o impacto estético da obra de arte em adolescentes. Lukačiková em 2010, numa amostra de 50 adolescentes do sexo feminino, teve como objetivo compreender o impacto estético comparando duas obras de arte. Por sua vez, Savazzi, Massaro, Di Dio, Gallese, Gilli & Marchetti (2014) realizaram também um estudo com adolescentes, através da técnica de rastreamento ocular, de modo a compreenderem o comportamento exploratório visual, por parte destes jovens. O estudo indicou, segundo as pinturas selecionadas, que os adolescentes parecem mais atraídos por imagens com conteúdo humano, dando prioridade aos elementos que apelem ao movimento e ação. Baroloni (2013), na sua investigação com adolescentes, evidencia que os jovens utilizaram um pensamento perceptivo na análise às imagens e que, ao longo do processo, conectaram-se com outros ‘mundos’, na medida em que foram obrigados a refletir, criando, desta forma, conexões cognitivas e emocionais no encontro com o objeto estético. Kandel (2012), por seu lado, expõe evidências neurológicas de que a arte produz alterações cognitivas que ampliam as nossas perspetivas mentais. Neste sentido, Michael Parsons desenvolve cinco fases distintas da experiência estética e desenvolvimento artístico (Parsons, 1987).

A investigação com um grupo de adolescentes, na base desse artigo, procura compreender como o impacto estético no jovem pode divergir, conforme os contextos e vivências, assim

como diferenças de género. Estas variáveis serão analisadas pela primeira vez, relativamente à natureza da resposta estética, embora a natureza estética já tenha sido evidenciada numa perspetiva da educação para a arte, noutros estudos com adolescentes e adultos (Fróis, White & Silva, 2013; Housen, 2011; Parsons, 1987). Desta forma, foi escolhido como estímulo um objeto estático plástico bem caracterizado e com referentes explícitos, os quadros da pintora Paula Rego inspirados na obra de Eça de Queirós. Desta forma, foram levantadas as seguintes hipóteses:

(1) O impacto estético da obra de arte nos adolescentes das diferentes escolas, varia pelas suas vivências culturais e familiares.

(2) O impacto estético nos adolescentes na receção à obra de arte varia entre géneros.

## **MÉTODO**

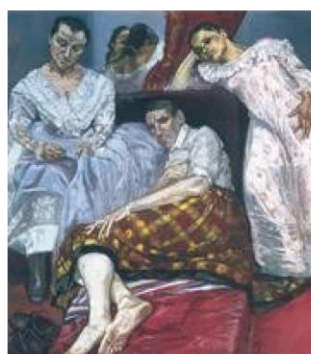
### **Instrumentos e Amostra**

O estudo utiliza um Questionário Sociodemográfico, tendo em vista a média de idades, escolaridade e contexto familiar dos adolescentes. Além disso, foi construída uma entrevista, composta por seis questões, a levar a cabo durante a apresentação individual das reproduções das pinturas a cada aluno. A princípio, o inquérito foi baseado nas duas primeiras questões da Entrevista do Desenvolvimento Estético de Abigail Hausen (2011): 1. *‘O que vê aqui?’* e 2. *‘O que vê que o faz ver isso?’*. Mas, tendo em vista a características específicas deste estudo, foram elaboradas as quatro seguintes questões. 3. *‘Que história poderia contar a partir desta imagem?’*, uma questão pensada, no caso de adolescentes mais defensivos, com quadros de inibição e com maior dificuldade em aceder ao simbólico, que se poderiam limitar a apenas a uma descrição factual da imagem. 4. *‘Qual a imagem que mais gosta? E porquê?’*. 5. *‘Qual a imagem que menos gosta? E porquê?’*. 6. *‘Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? E o que sentiu com a apresentação destas imagens?’*.

Uma vez que as três primeiras questões avaliam a perceção do adolescente no encontro com a obra de arte, vamos ter em consideração, do ponto de vista analítico, apenas as questões 4, 5



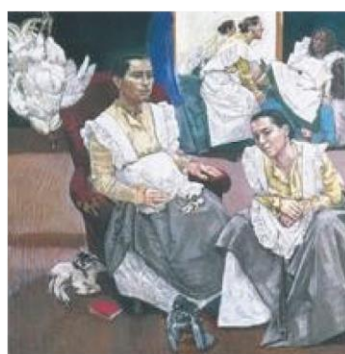
*Anjo, 1998*



*Entre as Mulheres, 1998*



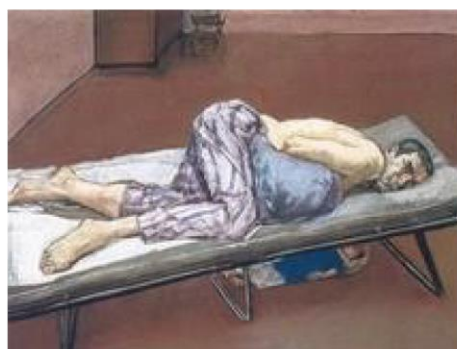
*A Mãe, 1998*



*A Capoeira, 1998*



*O Embaixador de Jesus, 1998*



*A Cela, 1998*

**Figura 1.** Seis Reproduções selecionadas para o estudo da obra *O Crime do Padre Amaro*, da pintora Paula Rego

e 6 que avaliam o impacto estético e estão, desta forma, mais diretamente relacionadas com o objeto deste artigo. As questões 4 e 5 foram desenvolvidas com base na metodologia do teste projetivo Rorschach, nomeadamente na prova das escolhas. O apelo à escolha e rejeição – no que se refere aos afetos – permite ao sujeito expressar os seus investimentos positivos e negativos, em relação ao estímulo apresentado, e confere maior liberdade em verbalizar as experiências agradáveis e rejeitantes (Chabert, 1999). A sexta e última questão é destinada a

compreender quais os sentimentos estéticos mobilizados com a apresentação das seis reproduções das pinturas de Paula Rego *O Crime do Padre Amaro*.

Esta série de pinturas temáticas foi apresentada, ao público, pela primeira vez, em Junho de 1998, na Dulwich Picture Gallery de Londres, constando de 16 telas a pastel sobre papel, montadas em placas de alumínio, e 18 desenhos a lápis sobre papel: *Entre as Mulheres*, 1997 (*The Company of Women*). *Rapariga com Gladiolos e Imagens Religiosas*, 1997 (*Girl with Gladioli and Religious Figures*). *O Embaixador de Jesus*, 1997 (*The Ambassador of Jesus*). *A Rapariga com a Galinha*, 1997 (*Girl with Chicken*). *A Cela*, 1997 (*The Cell*). *A Mãe*, 1997 (*Mother*). *À Janela*, 1997 (*Looking Out*). *Poleiro*, 1997 (*Perch*). *Dionísia*, 1998 (*Dionysia*). *Prostrada*, 1998 (*Lying*). *O Repouso Durante a Fuga para o Egipto*, 1998 (*The Rest on The Flight into Egypt*). *A Capoeira*, 1998 (*The Coop*). *Anjo*, 1998 (*Angel*). *No Deserto*, 1998 (*In the Wilderness*). *A Neta*, 1998 (*The Granddaughter*). *O Sonho de Amélia*, 1997 (*Amelia's Dream*).

Para esta pesquisa, foram escolhidas seis telas: *Anjo*, *Entre as Mulheres*, *A Mãe*, *A Capoeira*, *O Embaixador de Jesus*, *A Cela*. Os critérios da escolha foram aspetos sensoriais e simbólicos da história, com o fim de despertar uma contemplação ativa por parte dos adolescentes, incluindo linha, cor, texturas, forma, composição, volume e espaço. *Anjo* e *A Cela* são duas imagens fechadas e unitárias que apelam à projeção do corpo. Em *O Anjo*, encontramos a representação de Amélia. Em *A Cela*, a representação de Amaro. *Entre as Mulheres*, *A Mãe*, *A Capoeira* e *O Embaixador de Jesus* são imagens que apelam à representação de relações.

As entrevistas individuais acompanhadas da apresentação das seis reproduções dos quadros foram conduzidas em 3 escolas de Lisboa: QM - Escola Quinta de Marrocos (n=10), NP - Escola Navarro Paiva (n=10) e EA - Escola Alemã (n=10).

Os três grupos, com trinta jovens adolescentes no conjunto, têm idades compreendidas entre os 13 e 16 anos. A média de idades foi 14.8 anos com um desvio Padrão de (SD=0.75). Quanto ao género, 15 alunos são do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Os jovens institucionalizados no Centro Educativo Navarro de Paiva são um grupo de adolescentes de risco, com nível socioeconómico/cultural familiar baixo. O grupo de adolescentes referente à Escola Alemã de Lisboa constitui um nível socioeconómico/cultural familiar médio-alto. Por sua vez, entre estes dois extremos, o grupo de adolescentes da Escola Quinta de Marrocos representa um nível socioeconómico/cultural familiar médio-baixo. A expectativa deste estudo é que os grupos extremos apresentem diferenças significativas.

Relativamente à variável ano de escolaridade, na Escola Alemã de Lisboa e na escola Quinta de Marrocos todos os jovens frequentam o 9º ano de escolaridade do Ensino Secundário Recorrente. No Centro Educativo Navarro de Paiva, os adolescentes da amostra frequentam os Cursos Profissionais que dão equivalência ao 6º ano e 9º ano de escolaridade.

## RESULTADOS

Os resultados foram avaliados, segundo o método de análise de conteúdo e comparação de grupos, baseada na presença/ausência da utilização de clusters e na sua frequência. A análise estatística procurou compreender se existem diferenças significativas entre escolas e géneros, por questão, aquando do impacto final que as reproduções selecionadas tiveram nos adolescentes da amostra.

Relativamente à Questão 4 – *Qual a imagem que mais gostou? Porquê?* – a imagem eleita pelo conjunto dos adolescentes foi *O Anjo* como se pode verificar na Tabela 1:

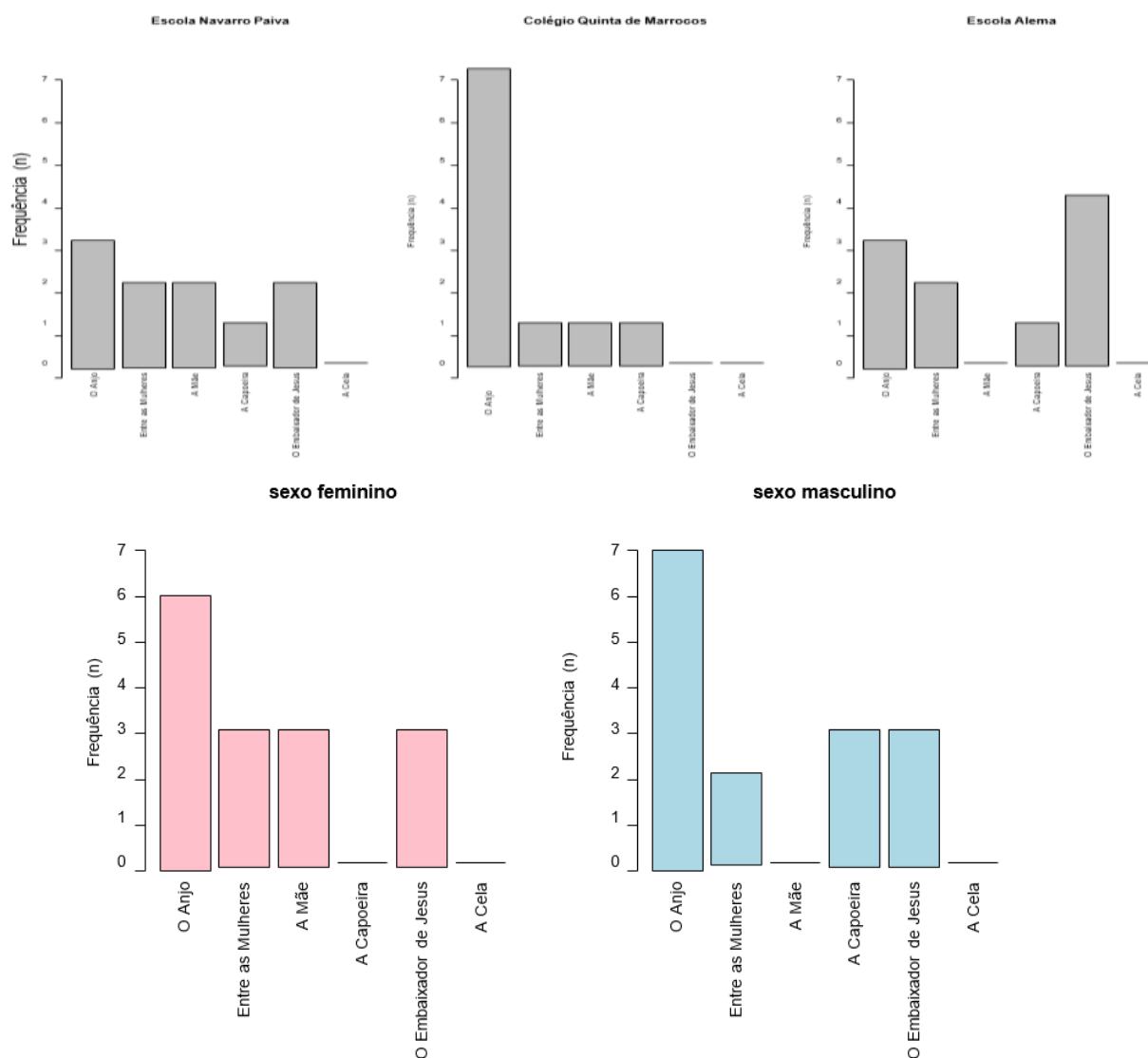
Imagem	n	%
<i>Anjo</i>	13	43.3
<i>Entre as Mulheres</i>	5	16.7
<i>A Mãe</i>	3	10.0
<i>A Capoeira</i>	3	10.0
<i>O Embaixador de Jesus</i>	6	20.0
<i>A Cela</i>	0	0.0

**Tabela 1. Imagem que mais gostaram**

No que diz respeito ao género, não existem diferenças significativas, verificando-se que tanto no género feminino (20%), como no masculino (23.3%) a imagem eleita é *O Anjo*, como demonstra a Figura 2:

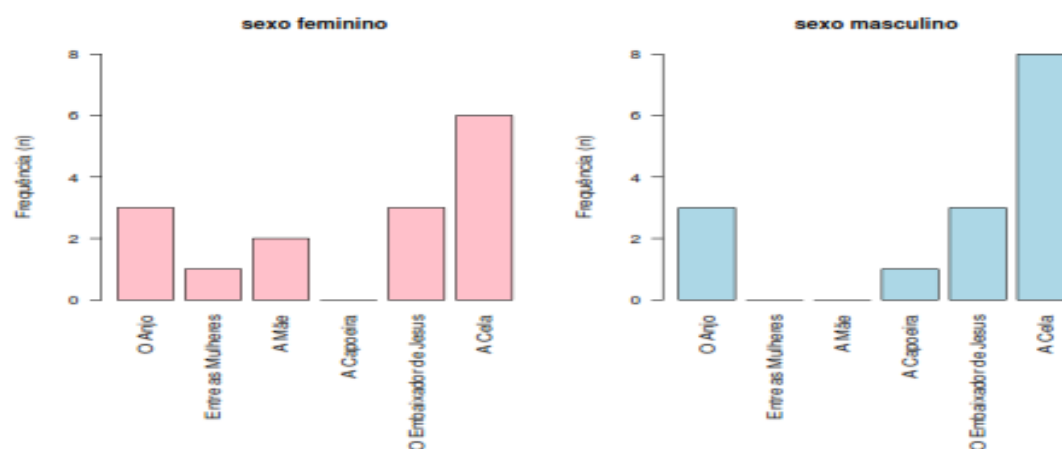
**Figura 2. Comparação da imagem que mais gostaram por sexo**

Por outro lado, quanto à comparação entre escolas, verificou-se uma diferença entre a Escola Alemã, que revelou maior preferência por *O Embaixador de Jesus* (13.3%), comparativamente às outras duas escolas que preferiram *O Anjo*: Quinta de Marrocos (23.3%) e Centro Educativo



Navarro de Paiva (10%), que referiram *O Anjo*. Os alunos da Escola Alemã referiram elementos





como ‘força, vida, cores e ‘felicidade’. Os outros dois grupos mostraram uma sensibilidade inferior a estes fatores, de acordo com a Figura 3:

**Figura 3. Comparação da imagem que mais gostaram entre escolas**

Na Questão 5 – ‘Qual a imagem que menos gostou? Porquê?’ – não foram encontradas diferenças significativas, sendo *A Cela* a eleita com uma percentagem de 46.7%. Ver Tabela 2:

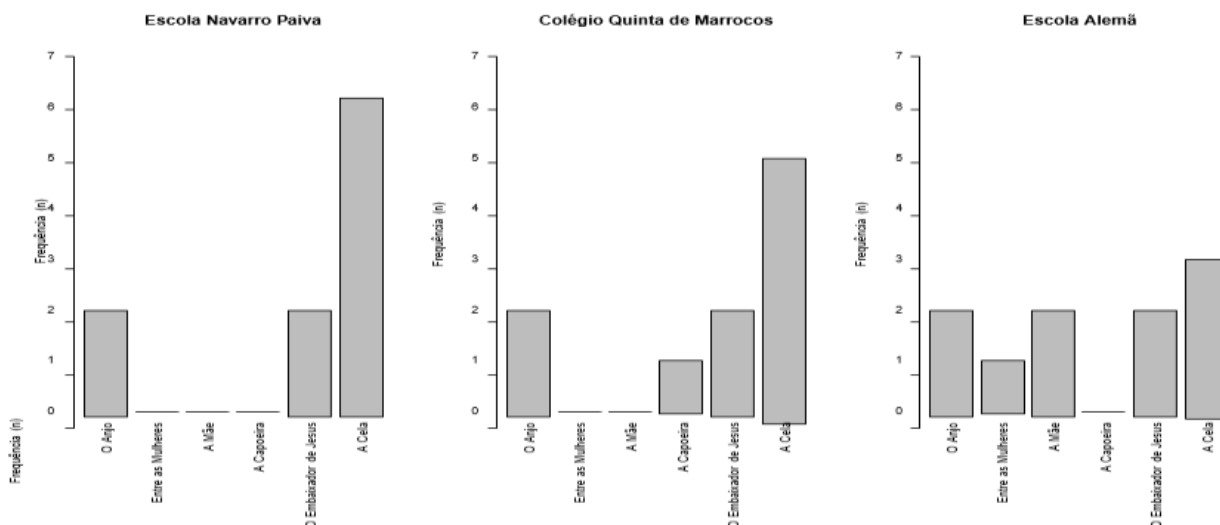
Imagem	n	%
<i>Anjo</i>	6	20.
<i>Entre as Mulheres</i>	1	3.3
<i>A Mãe</i>	2	6.7
<i>A Capoeira</i>	1	3.3
<i>O Embaixador de Jesus</i>	6	20.
<i>A Cela</i>	14	46.

**Tabela 2. Imagem que menos gostaram**

**Figura 4. Comparação da imagem que menos gostaram por sexo**

Relativamente ao género, como se pode ver nos gráficos da Figura 4, 20% das raparigas do estudo e 26.7% dos rapazes assinalaram *A Cela*, em detrimento das outras reproduções, revelando alguma unanimidade na resposta à natureza estética.

Numa análise dos resultados obtidos por escola, podemos constatar que também, neste caso, *A Cella*, revela ser a imagem com menos preferência, com cerca de 20% para os alunos do Centro Educativo Navarro Paiva, 16.7% para a Quinta de Marrocos e 10% para a Escola Alemã. Ver Figura 5:



**Figura 5. Comparação da imagem que menos gostaram entre escolas**

Em relação às escolas, não se encontram diferenças significativas, ainda que, no centro Educativo Navarro de Paiva, *A Cella* tenha tido maior impacto, enquanto, na Escola Alemã, esse mesmo impacto tenha sido menor. Os alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva gostaram menos desta imagem, sendo mais sensíveis ao desamparo que a representação evoca, provavelmente pelas suas próprias histórias de vida, uma vez que, com crimes cometidos e famílias profundamente desestruturadas, são jovens para os quais o abandono, solidão e desamparo definem largamente as suas vivências; seguidos dos alunos da Quinta de Marrocos, no que respeita à sensibilidade criada por esses mesmos fatores. A questão 5 não apresentou diferenças significativas, ao nível do género.

No que se refere à Questão 6 – ‘Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?’ – a análise de conteúdo elaborada somente

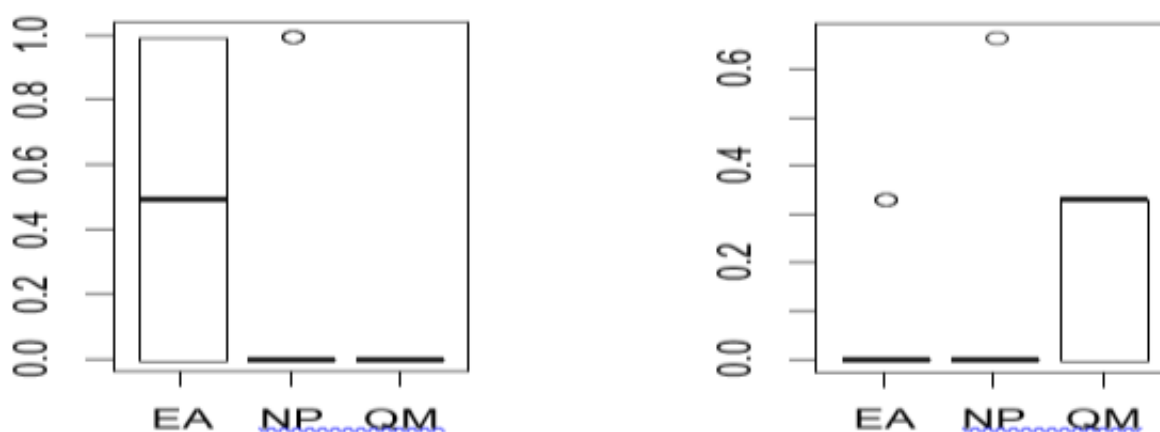
contabilizou os termos com uma frequência superior ou igual a 3, quanto à representação dos termos apresentados pelos adolescentes, documentada na Figura 6:



**Figura 6. Termos mais frequentes na questão 6**

Os resultados demonstram que 23.3% dos adolescentes evidenciaram o termo ‘tristeza’, 16.7% ‘confusão’ e 10% os termos ‘estranheza’ e ‘vida’.

É ainda de assinalar, que foram encontradas diferenças significativas entre escolas no cluster 1 ‘tristeza’, uma vez que é maioritariamente referido pelos alunos da Escola Alemã, enquanto que o cluster 2 ‘vida, confusão, estranheza’ é mais referenciado pelos alunos da Quinta de Marrocos, como é possível observar na Figura 7:



**Figura 7. Comparação dos clusters identificados na questão 6 «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?» entre escolas - Escola Alemã (EA), Navarro de Paiva (NP) e Quinta de Marrocos (QM)**

A maior tendência do grupo de adolescentes da Escola Alemã em identificar e nomear a tristeza parece indicar mais tolerância à experiência emocional e aos afetos depressivos. Para os outros dois grupos de jovens, o impacto estético do conjunto das 6 imagens define, tendencialmente, uma sensação de vida, estranheza e confusão – ‘A vida é confusa e estranha’.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As diferentes respostas e reações, face à representação da mesma obra de arte, revela que os adolescentes decodificaram a obra de arte e exploraram o quadro, num encontro estético dialético e comunicacional, no qual a experiência emocional deu lugar à experiência estética (Oliveira, 2008). Neste sentido, as respostas revelaram que vivências culturais e familiares influenciam a natureza da resposta estética, o que corrobora a Hipótese 1 deste estudo. Ou seja, o meio cultural e relacional complementa a recepção à natureza da resposta estética, como se confirmou nos diferentes grupos de adolescentes e nas diferenças significativas obtidas às questões apresentadas, do ponto de vista da influência dos fatores contextuais no desenvolvimento da experiência estética. De igual modo, se observou que os adolescentes do Centro Educativo Navarro de Paiva e da Escola Alemã têm mais capacidade na expressão das emoções, em comparação ao grupo da Escola Quinta de Marrocos, o que parece indicar mais sensibilidade à expressão da obra e ao impacto estético.

Por outro lado, certas telas de Paula Rego apelaram a emoções mais positivas do que outras, segundo o grupo de adolescentes, tendo em consideração a forma, cor, expressão, movimento, entre outros aspetos da pintura. Na mobilização dos termos relativos às imagens preferidas e ao impacto do conjunto das obras no seu todo, os grupos expressaram, nas respostas, elementos de força, vida, felicidade e cor; assim como, tristeza, vazio, confusão e estranheza. Estes sentimentos, opostos e carregados de expressão emocional, refletem situações típicas da adolescência e do processo de individuação/separação (Dias & Vicente, 1984; Millonschik, 2004). Neste sentido, *O Anjo* foi maioritariamente a imagem eleita, sendo que *O Embaixador de Jesus* apenas foi a preferida do grupo de adolescentes da Escola Alemã, pela mobilização do cluster ‘força, vida, cores e felicidade’, o que é indicativo de que a cor, enquanto elemento

pictórico e simbólico, mobiliza a expressão de emoções e afetos. Neste contexto, os alunos da Escola Alemã parecem estar mais abertos, em comparação com os outros dois grupos de adolescentes, para as relações com os grupos de pares e a descoberta pela escolha preferencial da imagem. A *Cela*, foi a imagem que tanto ao nível do género, como entre escolas, nenhum dos adolescentes prezou, talvez porque apela pictoricamente para o confronto das incertezas que sustentam a adolescência, com a marcada solidão, desamparo e tristeza que inscrevem a imagem. Além disso, os alunos da Escola Quinta de Marrocos são aqueles com mais dificuldade em nomear ou dar um nome às suas emoções aquando do impacto estético.

O facto de não existirem diferenças significativas entre géneros parece evidenciar que o impacto estético está relacionado com a experiência estética em si mesma, no sentido em que, na cultura de hoje, o encontro estético mobiliza tanto em rapazes, como em raparigas emoções semelhantes, no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, sensibilidade e capacidade interpretativa.

## REFERÊNCIAS

- Barolini, N. (2013). The Value of Art Education in Adolescence Artwork Interpretations by Four High School Students. Columbia Teachers College. Retrieved from: [https://www.academia.edu/15368007/The\\_Value\\_of\\_Art\\_Education\\_in\\_Adolescence\\_Artwork\\_Interpretations\\_by\\_Four\\_High\\_School\\_Students?auto=download](https://www.academia.edu/15368007/The_Value_of_Art_Education_in_Adolescence_Artwork_Interpretations_by_Four_High_School_Students?auto=download)
- Chabert, C. (1998). *O Rorschach na clínica do adulto*. Lisboa: Climepsi.
- Delgado, L. (2012). *Psicanálise e criatividade: estudo psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Lisboa: Edições Ispa.
- Dias, Amaral, C., & Vicente. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Edições Afrontamento
- Fróis, J. P, Marques, E., & Gonçalves, R. (2011). A Educação estética e artística na formação ao longo da vida. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.203- 242). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J. P, White, B., & Silva., C. (2013). *Diálogos com a arte: Experiência estética e criação de sentido*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Fuller, P. (1980/1983). *Arte e Psicanálise*. Lisboa: Dom Quixote.

- Housen, A. (2011). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.149-170). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Kandel, E. R. (2012) *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. New York, NY: Random House.
- Lukačiková, M. (2010). Aesthetic perception of artworks by adolescents and its impact on mental health. *School and health*, 21, pp. 373-377.
- Millonschik, C. S. (2004). De que ado(l)esce um adolescente? Em: R. Graña & A. Piva (Orgs). *A Atualidade da psicanálise de adolescentes: formas do mal-estar na juventude contemporânea* (pp.69-74). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Olivença, S. (2008). Processos transformacionais e transformadores no encontro estético: Dialogo entre o espectador e a obra. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa).
- Parsons, M. (1987/1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Queirós, E. de (Autor); Rego, Paula (Ilustradora); Lima, Isabel Pires de (Prefácio); Alves, Armando (Grafismo) (2001). *O Crime do Padre Amaro*. Companhia das Letras.
- Rosengarten, R. (1999). *Paula Rego e O Crime do Padre Amaro*. Lisboa: Quetzal Editores
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G., et al. (2014) Exploring Responses to Art in Adolescence: A behavioral and Eye - Tracking study. *PLoS ONE*. 9(7): e102888. doi: 10.1371/journal.pone.0102888







## Capítulo VI

### **Síntese integrativa desde o processo de criação da pintora Paula Rego, à percepção e impacto estético das seis obras de *O Crime do Padre Amaro* nos adolescentes**

Paula Rego pinta, para ser quem é. A sua pintura evoluiu como uma narrativa desde a infância até ao seu estágio de maturidade, constituindo-se o testemunho de um notável entusiasmo ato de criação. A sua obra espelha a realidade escondida de uma forma mordaz, desafiante e crua. Ilustra o genuíno, mas também o assustador da condição humana e social. O uso estratégico e subversivo da violência enquanto instrumentos de denúncia é uma constante na sua estética.

E tudo tem início, quando nos anos sessenta decidiu romper com o que até então tinha sido a sua aprendizagem e percurso, e desconstruiu numa procura de construir. Por esses tempos, Paula iniciou o período de corte e colagens e como a mesma diz, um grito de libertação aconteceu (inspirada por Artur Dubuffet, pelo estilo primitivo e infantil e também por isso instintivo, mais próximo da vida pulsional em contraponto com o figurativo), qualquer coisa, que não sendo uma mera coisa, aconteceu na vida psíquica da pintora, constituindo o ponto de partida da sua obra.

O cortar e colar implicou um primeiro movimento de rutura na tentativa de expulsar e expurgar partes dispersas, para de novo reunir, como se de uma desconstrução se tratasse, na esperança de possibilidade de uma outra qualquer coisa emergir. Eram tempos de libertação, de gritar o ódio e a dor que a amordaçavam. Como Paula Rego afirma «a minha história só poderia ser contada por uma mulher», por ela mesmo, disso não nos restam dúvidas.

O ato de criação ao longo da sua história assumiu a possibilidade de transformação, constituindo-se a tela num divã e a pintura a extensão de si mesmo; o lugar onde a mudança catastrófica acontece, a turbulência sucede e onde a subversão e invariância no sistema do produto apresentado - a obra - representam a permanente interrogação perante o ato de criar, como se lê nas entrelinhas da sua obra.

Como se imaginássemos as suas pinturas um lugar povoado pelo seu mundo intrapsíquico no qual Paula se mostra, se expõe, grita, odeia, ama, chora e transforma numa procura incessante, sempre, de liberdade. Pinta como diz, para se libertar do medo e fazer justiça.

Vinga os maltratados, os oprimidos e indefesos e em última estância vinga-se. Mas nunca satisfeita, ora de novo em campo, numa superfície bidimensional pinta a essência das experiências emocionais que em cascata não se esgotam, projetando o resultado do seu processo de transformação, constituindo-se assim a nova versão da experiência emocional - a obra. Assim tem sido a sua história, a nosso ver, feita por tempos e ciclos onde a reflexão sobre a violência constitui o ponto de partida e pulsão da obra.

Nos anos oitenta acede a um novo ciclo. Eis se não, que em nosso pensamento, nos surge os tempos de infância; as crianças seguidamente ao período de corte e colagem, num momento mais avançado do crescimento alcançam o jogo infantil. Com e através dos animais projetam as fantasias inconscientes, medos e desejos dando lugar ao Zoomorfismo. Também na obra de Paula Rego a autora brinca e personifica as histórias do quotidiano com os animais, constituindo-se os mesmos, o ponto de partida para a expressão dos seus conflitos e emoções. Com o *Devir animal* a pintora encontrou o meio para transformar o que a perturba - assim como as crianças -, os jogos de poder e submissão, frustração e vingança, o conflito, a sexualidade, o amor e o ódio, sentimentos que edificam a condição da infância, navegando entre a violência, crueldade e ternura, e as fantasias proibidas como se observa na série *O Macaco Vermelho* (1981), na *Família* (1988) e na *Menina e o Cão* (1986-87). Eis se não, que a pintora, como é de conhecimento, não é discípula de Freud, mas mais parece. Até diríamos que leu Freud em os *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905), isto porque Freud escreveu os textos e Paula pinta-os.

A sua obra é impulsionada para a mesma coisa, para as invariantes do humano, o que a nosso ver, é preciso ter génio para abordar a perversão e polimorfia. Uma dupla que mostra a realidade a par e passo com o inconsciente, essa tal outra verdade, que só os mais sublimes ousam tocar, os que não têm medo de enlouquecer. Isto porque, para entrar em contacto com as partes mais loucas da condição humana é preciso estar-se lúcido, mas não enlouquecer. Paula Rego na sua obra exhibe constantemente os dois lados da face humana, fazendo questão de desenhar exaustivamente aquele outro lado negro desumano que o homem esconde e reprime, a não ser os muito marcadamente doentes. Mas esse outro lado, o tal malicioso e petrífico existe, chocante, porque em espelho na tela, é o reflexo do outro escondido.

No período dos anos oitenta, de novo uma viragem na sua obra, após a produção da série *Óperas* (1983) e das *Vivian Giros* (1984) quando perdeu a inquietude face ao vazio e as suas telas passaram a inscrever menos figuras, num jogo de luzes e de sombras brinca e amplia,

acrescenta e possibilita a expressão do seu mundo interior na pintura figurativa. As figuras ganham um aspeto mais real e autêntico em telas que se transformam em verdadeiros espaços cenográficos.

No início da sua maturidade abandonou o deslocamento dos afetos e conflitos para os animais e sem medo nomeou e denominou o humano, e com *A Mulher Cão* (1994) chegou a partes, como diz, a onde nunca tinha chegado dentro de si mesma. Como suporte da projeção emocional, amplia o movimento e expressão do corpo e rosto muito marcado na década de noventa, que se estende até ao presente. Também uma viagem num tempo e história são o que as vestes na sua obra nos permitem; a abertura de um espaço no qual existe um tempo como ponto de referência, permitindo a imaginação da narrativa por quem frui a obra.

A par e passo, na sua maturidade abriu as portas de um Universo genial e sublime com os Contos de Fadas, onde tudo cabe, sucede e advém. Transforma a tela numa narrativa, num palco de teatro íntimo e contemporâneo, num lugar onde habita a ternura e o sadismo da infância, tornando-se a sua obra um desafio sem limites. Ora usa o sarcasmo e a ironia como escárnio e desprezo das morais erigidas em nome da defesa da sua dor, ora nos presenteia com narrativas mais repousantes, onde a dispersão e a integração encontram lugar na união, reparação e restauro, envolvendo-se numa tranquilidade mais depressiva, onde a culpa e a aniquilação vão sendo deixadas para trás. Movimentos entre a rutura, ligação, violência e amor que nos leva até à *Consagração da Primavera* de Pina Baush.

No seu longo percurso artístico quase chega a desafiar os próprios limites da cultura ocidental iconográfica. Acrescente-se que em *O Crime do Padre Amaro* (1997-98), na série *O Aborto* (1997) e na *Virgem Maria* (1999) a pintora desafiou de forma audaciosa, ousada e corajosa toda uma cultura judaico-cristã, invertendo a iconografia da arte sacra inscrita desde o século III. Pinta a *Virgem Maria* «terrena», desconstrói no sentido da obra aberta as inúmeras possibilidades imagéticas que a obra suscita e abre-se na incompletude e despertares de consciência que conduzem a lugares indizíveis, múltiplos e singulares. Eis se não, que a pintura de Paula Rego não será o desafio de um encontro com a verdade?

Como a pintora consigna quando se refere à obra da *Virgem Maria*: «Claro que tive medo. Mas também é por isso que é interessante, porque é a história mais feita desde sempre, não é?» (Rego cit. por Gomes, 2003, pp. 38-39). E quanto a nós, se não tivesse medo, seria de

estranhar. Ocorre-nos Freud em o *Mal-Estar na Civilização* (1930[1929]) e passamos a citar quando refere que:

A religião restringe esse jogo de escolha e adaptação, desde que impõem igualmente a todos o seu próprio caminho para a aquisição da felicidade e de protecção contra o sofrimento. A sua técnica consiste em depreciar o valor da vida e deformar o quadro do mundo real de maneira delirante - maneira que pressupõe uma intimidação da inteligência. A esse preço, por fixá-las à força num estado de infantilismo psicológico e por arrastá-las a um delírio de massa, a religião consegue poupar a muitas pessoas uma neurose individual.<sup>74</sup>

Neste caso, a pintora ousou, reformar o quadro do mundo real ao invés de deformar. Com a sua arte, protesta, grita, clama e acusa a injustiça, a opressão e o terror nas relações sociais, políticas, eclesiásticas e familiares, como se observa na *Misericórdia* (2001) e em tantas outras obras. Reclama os jogos de poder e de perversão, denuncia a realidade existente; eleva-se e rompe os ícones da arte ocidental subvertendo as ordens instituídas, desafiando mordazmente as morais edificadas, ocupando o desafio, o lugar da revolução e o grito de liberdade. Com a pintura Paula Rego dá e verbaliza voz ao medo, mostrando ao mundo aquilo que o homem se nega a ver. É livre na criação de poder eleger, preferir, exclamar, exprimir, revelar, pensar e comunicar a sua intencionalidade com os desenhos e pinturas, que emergem das entranhas e que as suas mãos dão forma, enquanto extensão de si mesma.

É uma arte revolucionária com uma imagem de libertação pessoal, sociológica, psicológica, política e profundamente feminina. Contêm uma dimensão singular de verdade, protesto e esperança que reside na sua forma estética. O grito pela luta e o direito em ser mulher são visíveis desde a série *O Aborto* (1997-99), passando pela *Mulher Cão* (1994) ou à homenagem às Santas que foram sacrificadas, como pinta na grandiosa e sublime obra *O Jardim de Crivelli* (1990-91). Paula Rego glorifica aquelas mulheres que sempre sofreram, mas nunca baixaram os braços. Assim como *As Vivian Giros* (1984) e *As Avestruzes Dançarinas* (1995), que honram a mulher, sendo esta última obra, segundo a pintora, uma homenagem aos limites da idade, e refere:

---

<sup>74</sup> Pág. 92

*(...) São velhas combatentes. Não voam como o Cisne do Ballet, mas ficam de pé como a estátua do guerreiro Gaulês em Roma. Uma parte do seu arrojo e robustez é o modo como assumem os seus sentimentos (...) Não poderiam ser feitas se eu não tivesse a idade que tenho. Uma mulher mais nova não sabia o que isso é: desejar coisas que não são passado, porque se encontram dentro de nós, mas que já são inacessíveis (...)*<sup>75</sup>

Paula Rego faz uso do ato criativo para dar voz ao medo, como afirma, e libertar os medos na criação de cada obra, lugar onde verdadeiramente se sente e encontra. O seu processo de criação é um contínuo entre a ligação e a transformação das representações, a transformação da representação da coisa em representação da palavra, ocupando o lugar da linguagem plástica, a palavra, no qual reside uma complexidade infinita de representações e afetos. Em Paula Rego o desenho assume, assim, a representação da palavra, e, a nosso ver, a artista aproxima-se da «verdade última» pela procura de ser quem é, encontrando-se na liberdade de poder ser.

O ato criativo em Paula Rego ocupa o lugar em que a pintora transforma a violência percebida e vivida e os seus medos. À medida que cada obra cresce e toma um sentido, a pintora vai perdendo o medo, isto é, a criação constitui-se enquanto narrativa e a tela torna-se o lugar de um «continente» transformativo face a uma ameaça interna. Como enuncia:

*(...) É isso que me interessa, mostrar as coisas que as pessoas têm de fazer às escondidas porque não têm coragem de o fazer de outro modo, têm medo de falar, deixam até de pensar o que realmente pensam! São humilhadas, maltratadas.... Interessa-me representar a violência! (...)* Essa parte negra, que a gente mantém escondida, interessa-me muito.<sup>76</sup>

A criação, como a própria palavra indica, é o ato de mudança, transformação e destruição de antigas combinações e novas possibilidades mentais, o ato de recriar. A função psíquica que permite a realização dos fenómenos mentais sem perigo de catástrofe é a função continente, de que há pouco falávamos, que possibilita a capacidade de tolerar, pensar e transformar. A oscilação entre os fragmentos e o todo, bem como a tolerância à desintegração psíquica, nunca

---

<sup>75</sup> Rego in por McEwen, 1998 p. 269.

<sup>76</sup> Paula Rego em entrevista com Ana Gabriela Macedo a 18 de Fevereiro de 1999, publicada em *Paula Rego e o Poder da Visão*, 2010, pp. 32-33.

perdendo o contacto com a realidade interna e externa, é marcadamente categórico no percurso da obra da pintora.

E assim foi caminhando até à sua maturidade. Desde então a tela assume o espaço de um objeto total – de dispersão e integração entre o caos do processo primário e a elaboração do secundário - onde cria extraordinárias peças de teatro, com vários personagens em cena que se fazem ouvir no imaginário de cada um de nós, pela multiplicidade de diálogos e olhares, como expressão do seu mundo, lugar onde tudo pode ser vivido, espaço de liberdade; lugar de explosão, transformação e metamorfose, lugar onde a linguagem plástica comunica a sua intencionalidade e se faz ouvir, através da mudança catastrófica que a sua própria mente realiza.

Pois se não, uma produção incessante que habita um universo imaginário que não se esgota, numa procura perseverante do amor à verdade; uma mente em constante expansão no sentido bioniano, que conta a sua história e outras histórias, e que, não sendo suas, serão partes de si mesma.

Na conceção de Alfred Bion (1965) todo e qualquer pensamento é uma metáfora transformada de uma metáfora pré-existente. Pensar é um universo em expansão constituído por uma cadeia simbólica na qual os símbolos se ligam a outros símbolos, processo semelhante ao artista que cria a partir da recriação e da transformação do real. O ciclo de transformação tem início na coisa em si, no real, constituindo-se representante do incognoscível. Como se observa na obra de Paula Rego, uma mente em constante *alfa-dream-work*, que cria elos associativos, que estruturam a própria condição de pensar, permitindo extensões para novos pensamentos e criação. Sendo a mente um universo em expansão, é a sua própria mente que cria este *alfa-dream-work* pois carregada de elementos muito sensorializados carece de transformação. Estes estímulos exteriores residem na mente e imaginação de Paula e incitam uma saída enquanto resposta, produzindo uma narrativa pessoal pela representação da palavra ou da imagem, uma atividade mental que ocorre e sucede entre significantes e significados.

Como Paula Rego verbaliza: «Uma notícia no jornal, uma cena na rua, uma recordação – eis que me sinto capaz de executar um quadro», nomeia o desejo de criação aquando dos estímulos internos e/ou externos, numa necessidade vital de traduzir e de retirar energia aos elementos que advêm da perceção, através de uma função pensante, em elementos suscetíveis de criarem narrativas, transformando e dando um novo significado à experiência emocional. Paula opera sobre o material exercendo uma violência sobre o mesmo, reconhecendo-se assim

o ponto de partida da obra, como diz: «A pessoa zangar-se e a pessoa ter raiva faz parte de ser pessoa. Não pode sair por outro lado, sai pelos quadros».<sup>77</sup>

Experiência emocional que Alberto de Lacerda no poema em prosa intitulado Paula Rego, acolheu e escreveu:

*A tua revolta deita-se na cama. Não para desistir. Mas para amar. Depois levanta-te. És um canto-erecto, decidido, áspero. E com ternura misteriosíssima. Possessa do terror de que falava Blake, da entrega de Henry Miller, e do sem – suporte de Mário de Sá-Carneiro-Começas a pintar.*<sup>78</sup>

Segundo Amaral Dias (2000a) o que a Psicanálise e a Arte têm em comum é a pesquisa da relação da dimensão do homem quer com o mundo real, quer consigo próprio, o problema do vivido subjetivo e intra-subjetivo. A arte é sempre uma experiência subjetiva, em que cada criador atribui à sua obra a extensão do seu Eu. A nosso ver, a obra de Paula Rego evolui no sentido da unidade e ligação, como se de um trabalho terapêutico se tratasse.

Paula Rego vai avançando para uma obra mais narrativa, caminha para o sonho, para o encontro com a verdade. Articulamos a infância, o crescimento, a transformação e evolução da sua obra com a psicanálise: como se a pintura ocupasse o lugar do *divã*, de um processo psicanalítico, bem como onírico. Tal acontece, porque é uma arte que se explica a si própria e na qual as fontes de onde parte são acessíveis. Paula Rego põe o seu pré-consciente a trabalhar em cima da sua própria história, o que constitui o seu vivido e a génese da sua arte.

Deixando a prisão invisível de luz à verdade escondida, à sua infância; ao mundo dos afetos, mas também da opressão infantil, do medo, da vergonha e da culpa. Como se a sua obra fosse um sonho, regressa a si, ao seu escuro e à sua solidão, e através da ligação e da metamorfose das emoções cria obra. No lugar do escamoteamento da sua solidão e da frustração infantil dá-se a criação.

Paula Rego ora nos embala, ora nos acorda com as suas pinturas repletas de entusiasmo, sensibilidade e encontro, de exaltação e acalmia, fascínio, demónios, fantasmas e angústias, transcendência, espanto, desassossego e veneração. Uma experiência estética que amplia e

---

<sup>77</sup> Paula Rego em entrevista com Anabela Mota Ribeiro, a 1 de fevereiro de 2003, in *Jornal Diário de Notícias*, página 8.

<sup>78</sup> Lacerda, 1965.

enriquece a vida emocional. Um encontro estético que anuncia, no sentido aristotélico, a admiração, a paixão, a curiosidade, o espanto e a descoberta que dá vida à obra de arte – o *thaumazein*. Um encontro com o belo para quem se deixa encontrar.

Paula Rego é inquietante no seu olhar, cria paixões e ódios, atravessa histórias com estórias. Em *A Dança* (1988), projeta o azul do céu, a luz que reflete o continente, o brilho do luar, o par, a criança e a harmonia, no movimento e no ritmo, na noite que encanta, aquece e recolhe; na *Mulher Cão* (1994), a firmeza, robustez e arrojo da sobrevivência, a inigualável experiência de *Eros* vencer *Tanathos*, a força mordaz e felina com que tão bem Paula presenteia as mulheres.

O empenho da sua arte em *Eros*, a afirmação profunda dos instintos de vida na sua luta contra a opressão instintiva e social é manifesta na sua forma estética que se constitui reveladora de realidades interditas e reprimidas e em desejo de emancipação; numa obra profundamente feminina, mordaz e desafiante, na qual vinga as morais subvertendo as ordens instituídas. Uma pintura que se despe do bonito e por isso bela porque integra o feio, constituindo-se este, a verdade, a tal parte negra escondida de que a pintora fala.

Paula Rego deixará na história o seu cunho, sobreviverá no tempo para além da morte, porque cria a partir das suas origens, porque faz e fez história, inscrevendo a sua obra, o lugar da criação e da imortalidade. Deixa-nos um sem fim de verdade, presenteia-nos com a consciência da sua imagética, com imagens e histórias para que possamos refletir quanto à condição humana e, enquanto pintora, será uma ativista. Não se limita apenas a criar, mas fala alto, clama e grita na sua produção contínua e incessante, revelando-se sem medo na tela, lugar imperativo onde encontra a sua verdadeira Existência.

A partir de si, da sua história, estende-se ao mundo, constituindo a sua obra um testemunho de partes da memória coletiva da humanidade com todas as narrativas que nos conta. Deixa-nos a reflexão e o devir e, a partir da verdade, abre caminhos para novos criadores, com a sua exímia mestria. A sua obra é bela, total e inteira, porque nasce do conflito entre o feio e o belo, partes essenciais da experiência estética.

Uma pintura com um caráter de urgência, em que o fazer está para além da ideia, na qual a tela é utilizada para pôr em relação a própria violência, em que o ato criativo nunca se esgota, porque existe sempre uma parte que não pode ser elaborada até ao fim, tal como na interrogação, por isso a sua criação é uma constante interrogação, irreduzível permitindo a



condição perene da acção e criação enquanto ser pensante, porque o fim não se encerra em si mesmo, ao invés, é um início. Paula Rego a caminho constrói caminhos, e por diante arranha a verdade inconsciente e transforma com os três vínculos; de conhecimento, amor e ódio a sua experiência emocional no ato criativo, na procura de si; no sentido Bioniano : «Sé quem és». Na luta entre *Eros* e *Thanatos*, entre o instinto de vida e de destruição, elevando-se *Eros* pelo seu trabalho de ligação, continuação, evolução e amor.

*A obra de arte conseguida perpetua a memória do momento de prazer. E a obra de arte é bela na medida em que opõe a sua própria ordem à realidade – a sua ordem não repressiva, onde a própria maldição é proferida em nome de Eros. Aparece nos breves momentos de realização, de tranquilidade – no belo “momento” que suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para se continuar a viver.*

*O belo pertence às imagens de libertação (...)*<sup>79</sup>

Paula Rego com a temática de *O Crime do Padre Amaro* , vem impor a ordem que Eça de Queiroz não proferiu na obra, em relação à Amélia. Paula vem romper e transformar a iconografia da cultura ocidental com esta obra – gritando, clamando e acusando justiça, liberdade e proteção.

Em seguida apresentamos a análise qualitativa das seis representações de *O Crime do Padre Amaro* , articulando os resultados obtidos no estudo e a mensagem que autora pretende comunicar com a obra.

***O Anjo*** é uma imagem unitária, desta forma, a percepção é focada pelos grupos na figura única e central; por vezes, é confundida com um homem «não sei se parece uma mulher, ou homem. Acho que representa o lado do homem da guerra e do outro lado da mulher em casa», a nosso ver pelo traço do desenho e pela expressão profunda, rude e forte, que se encontra na obra da autora, bastante ligada ao grotesco. A mulher, a espada e a mão são, do ponto de vista formal, o que salta ao olhar; a imagem torna-se a base da construção da narrativa. A espada

---

<sup>79</sup> Marcuse, *Dimensão Estética*, 1977/2007, pág. 61.

ocupa aqui um lugar de destaque, porque do ponto de vista iconográfico é muito forte, o que permite a abertura à experiência narrativa «Uma senhora que estava a limpar alguma coisa, entrou um intruso e ela pegou na espada para se defender». A esponja, as flores, a saia, o vestido, a expressão e o rosto são os elementos que permitem uma maior associação imaginativa no contar das histórias.

Ao longo de toda a análise, vamos sempre encontrar o mesmo que determina a resposta à experiência estética: a expressão do corpo e do rosto, bem como as vestes, que ocupam também



*Figura 16. Paula Rego (1935-) O Anjo (1998), pastel sobre montado em alumínio, 180 x 180 cm*

na obra um lugar intencional no volume através das qualidades picturais das texturas, que permitem abrir e ampliar o espaço da imaginação na narrativa, assim como o movimento e a expressão do corpo e do rosto «Pela postura, pela face, pela espada e pelo modo de vestir». As narrativas inscrevem maioritariamente histórias em que os sentimentos de proteção e defesa estão presentes, bem como a filiação e o sentido de nobreza «A senhora agricultora, mas que necessita ir combater pelo seu país. Foi da nobreza (...) uma mulher que tem dois filhos (...)».

A nosso ver, a palavra guerra «Um

senhor que ia para a guerra, que ia lutar» é *papel*

verbalizada, mas não no sentido destrutivo, sempre com o sentido do vínculo, da justiça, da luta pelo amor à família, à pátria, associado a um sentimento de defesa e de proteção, o que nos faz pensar no desenvolvimento psicológico que integra as duas linhas de desenvolvimento: a separação – individuação e a vinculação. A capacidade do adolescente para se autonomizar e desenvolver novos vínculos liga-se à qualidade do vínculo materno, como motor e sustento do desenvolvimento psicológico, e à construção de uma identidade única, separada e diferente dos primeiros objetos de amor, com capacidade para também se tornar mais tarde, adolescente, numa figura de vinculação. Como sublinha (Fleming,

1993), enquanto processo psicológico de separação, a autonomia e individuação, é, mais do que uma necessidade, uma conquista, um desejo de encontrar novos objetos de investimento e denuncia o desejo de conhecimento do diferente, no próprio e no outro. Opera no meio dos três vínculos pensados por Bion – *L* (Amor), *H* (Ódio) e *K* (Conhecimento) –, permitindo a passagem do Amor e Ódio – nas figuras parentais – para o vínculo do conhecimento (*K*).

*O Anjo* é uma das imagens apresentadas de que os adolescentes mais gostaram (tabela 32). Ainda que, relativamente à dimensão *afetiva*, *O Anjo* foi a imagem com uma média inferior na Escola Quinta de Marrocos e no Centro Educativo Navarro de Paiva, possivelmente porque é uma imagem com grande carga formal, sendo a imagem com média mais baixa na dimensão de *conteúdo*. As palavras mobilizadas na justificação da sua escolha foram «mulher, pessoas, cores, vida, felicidade e força» (figura 9). O que nos faz pensar na pulsão de vida que inscreve a obra da pintora na defesa do feminino. Como a mesma diz: «*Ela é, ao mesmo tempo, um anjo da guarda e um anjo vingador. A sua missão é proteger e vingar. Traz os símbolos da Paixão, a espada e a esponja. Ela apareceu, ganhou forma e não sabemos o que se lhe seguirá*» (Rego, 1999, p. 55).

O objetivo de Paula Rego com esta obra foi o de vingar Amélia. *O Anjo* como figura protetora é aquele que a vinga, uma imagem marcadamente terrena, caracterizada pelos símbolos da paixão – a espada e a esponja, o que confirma que a obra de arte na sua génese constitui um fato que necessita de ser comunicado: quando o artista cria é sempre com a intencionalidade do ato comunicativo que necessita de ser interpretado e integrado, completado pela contribuição de quem frui a obra (Eco, 2011), sendo que a interpretação dos adolescentes à obra de arte, cruza a intencionalidade da pintora.

*Entre as Mulheres*, já não é uma pintura unitária, uma vez que invoca a relação: um homem e duas mulheres constituem o plano central da tela. Observou-se que os jovens tentaram maioritariamente encontrar um sentido na construção da narrativa para o contexto e para a dinâmica do apelo do quadro: a ligação entre as personagens «Homem rico, acaba de chegar a casa e vai descansar, tem muitas mulheres que o distraem, que cuidam dele».

De novo, vamos encontrar o mesmo que determina a resposta à experiência estética do ponto de vista formal e que se irá repetir ao longo da perceção das seis imagens: a expressão do corpo e do rosto, bem como as vestes, sendo que maioritariamente nesta imagem o que tem maior impacto é o rosto «Parece um homem com um ar deprimido, pela expressão do rosto».

A expressão do rosto revela a dinâmica do eu, de um estado interior emocional, o que nos faz pensar na força, na vitalidade, na transparência e na «respiração» do desenho de Paula Rego, o qual, em *O Crime do Padre Amaro*, tem sempre rostos marcadamente expressivos. De acordo com Capucho (2001), a pintora procura a fisionomia, a postura e a emoção, transformando cada desenho numa narrativa intrincada que se faz acompanhar pela

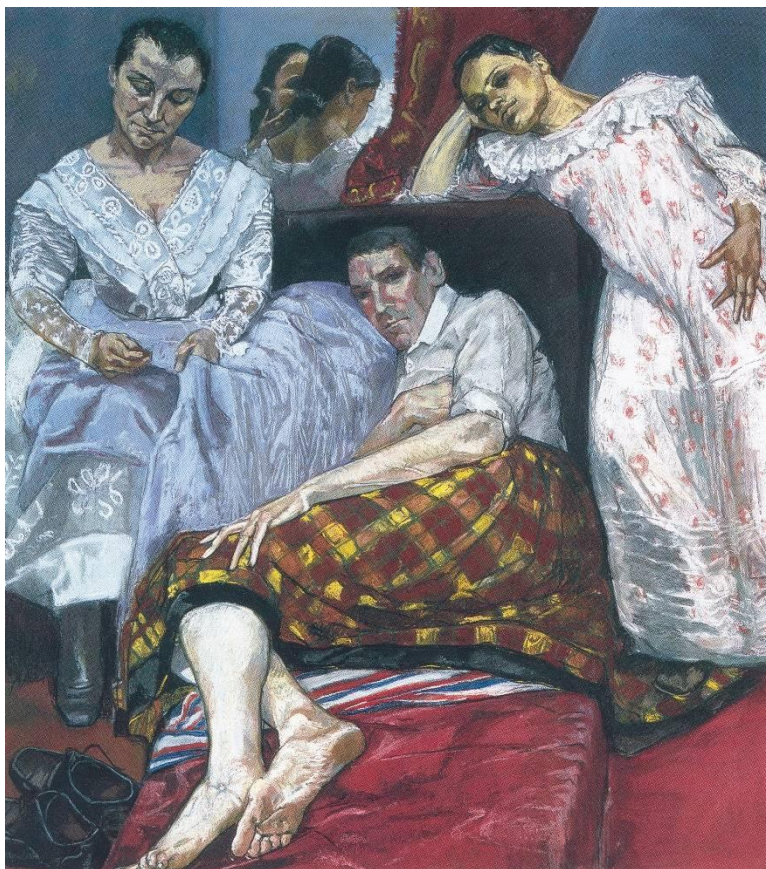


Figura 17. Paula Rego (1935-) *Entre as Mulheres* (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 170 x 130 cm

representação de pormenores, quer da figura, quer dos cenários e dos adereços. O que sobressai é a força da emoção e a estranheza das emoções, uma espécie de barroquismo formal. Já Schopenhauer defendia que o artista nos empresta os seus olhos para vermos o mundo, sendo a arte o melhor meio para chegar ao conhecimento puro do universo (Huisman, 2008).

O que é evidente nesta imagem é um homem deitado numa cama com uma mulher de cada lado, fora da mesma. O homem e as mulheres ficam ao serviço das histórias de cada

jovem, a par e passo com a projeção; enquanto fenómeno psíquico inconsciente a partir do qual o sujeito expulsa para fora de si colocando no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos e desejos que não reconhece ou que simplesmente recusa. (Laplanche & Pontalis, 1967).

Esta observação conduz-nos à relação entre o espectador e a obra de arte, que logrará estabelecer uma rede de inter e intra relações, marcada pela comunicação e pela criação de um campo intersubjetivo, onde coexistem e se tocam partes do observador e da obra de arte – sublinhando o conceito de estética da receção, um carácter interpretativo da experiência de

leitura ou de apreciação de um quadro convertendo o recetor num cocriador da obra literária ou plástica (Eco, 1962/1989, citado por Delgado, 2012).

De novo os vínculos e a filiação, os elementos cuidadores, a família, o lar, a doença e tristeza «Um homem deitado, pode estar doente, as mulheres que estão ao lado a ajudar (...) as mulheres seriam *A Mãe* e a filha (...), o que nos faz pensar na fragilidade de Amaro, que ficou órfão aos seis anos e foi entregue à marquesa de Alegros, sendo cuidado pelas criadas:

«As criadas de resto feminizavam-no; achavam-no bonito, aninhavam-no no meio delas, beijocavam-no, faziam-lhe cocegas, e ele rolava por entre as saias, em contacto com os corpos, com gritinhos de contentamento. Às vezes, quando a senhora marquesa saía, vestiam-no de mulher, entre grandes risadas.» (Eça de Queiroz, 2008, p.38/39).

Paula Rego vem mais tarde pintar a história e acrescentar uma outra história:

*Quando Amaro era pequeno, costumava brincar com as mulheres e foi criado pelas criadas. A Mãe e o pai morreram-lhe quando era muito novo e, no quadro, ele deve ter uns nove anos, por isso o meu modelo teve de fazer de menino. Ele já gostava de se aconchegar às saias das mulheres. Sabe o que é bom. É um quadro erótico, espero bem. Muito dele tem a ver com as roupas, com o toque da sua textura e com o cheiro das coisas. Ele torna-se ardiloso para sobreviver. Não foi ouvido na decisão de o entregarem ao sacerdócio, mas consegue sobreviver, o que é maravilhoso. Há muitos espelhos nestes quadros. Tive de inventar fundos, por isso pus lá espelhos. Instalei um espelho no meu estúdio; dois deles, numa ocasião. Tudo se refletia no espelho, e representei tudo tal como via. O reflexo dá uma impressão de espaço.* (Rego, 1999, p. 31)

*A Mãe*, é uma pintura interessante em relação à imagem anterior, em que Amaro está também no meio de mulheres, mas não entre duas. Aqui, a palavra mulher tem um índice de frequência mais elevado, numa primeira observação. Dir-se-ia que este facto se liga à palavra saia, à mulher que, com a mão, cuida do homem, à mulher cuidadora e, de seguida, à sequência dos elementos cuidadores: «empregada, escrava, família, filha». O homem que é vestido pelo feminino.

As vestes aqui ocupam um destaque central, toda a dinâmica do quadro se passa à volta da saia de Amaro, repleto de movimento e de expressão pela ligação com as duas mulheres. Uma toca-lhe na saia, outra está de mão dada com ele «Um homem esta a ser medido para fazer roupa nova e as escravas parecem estar a fazer um vestido». As texturas geométricas são de elevada qualidade estilística e de grande qualidade pictórica.



É muito interessante que ao pedirmos para contar uma história a *dimensão conteúdo* nos revele que as histórias rondam à volta da personagem masculina. «São familiares, a família



Figura 18. Paula Rego (1935-) *Mãe* (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 180 x 130 cm

ajuda e apoia (...) um rei que ficou doente e estas mulheres tratavam dele». Mais uma vez, a família e as palavras que lhe estão associadas, como uma continuidade no impacto estético destas imagens por parte dos grupos de adolescentes. Note-se, as filiações e os subalternos, os reis e as escravas que ajudam a tratar e a cuidar. A hierarquia e a alteridade, as relações de submissão e o domínio. É de sublinhar que na Escola Alemã, a presente imagem, *A Mãe*, obteve uma média inferior tanto na *dimensão afetiva*, como na categoria *sentimentos/emoções*, intimamente relacionada com a mesma, o que poderá significar que os adolescentes mobilizaram mais a *dimensão formal* e a *dimensão conteúdo* nesta imagem.

Também não é nem a eleita, nem aquela de que se gosta menos, o que é expressão de que, independentemente dos grupos, a obra de Paula Rego é, para além de figurativa, transversal. É uma pintura ora narrativa, ora tranquila, ora intempestiva e projeta-se num jogo de divertimento intencional complexo, bem como no apelo do útero da infância (Guimarães, 1992).

Como referencia Townsend (1997), o objeto estético, assim como a experiência estética, inscrevem experiências que permitem ao homem tomar parte de algo mais significativo, elevado ou de maior valor. A receptividade à experiência estética é condicionada pela singularidade de cada um, e pelo modo como se estabelece a comunhão com a obra e com o criador. A arte constitui, assim, um sistema simbólico de linguagem geral, através do qual cada indivíduo se adapta ao seu mundo circundante (Rentala, 1997).

Para Paula Rego (1999, p.41) *A Mãe* é: *Este é um quadro carinhoso – um homem vulnerável recebe cuidados. A criada, que lhe segura a bairra, é uma figura complacente, mas muito pratica. É obediente, mesmo para com ele, e no entanto decidida. A concha cheia de picos perturbou o quadro, que originalmente era muito mais suave e romântico. Coisas visuais, elementos formais, criam aquilo a que chamo uma história.*



Figura 19. Paula Rego (1935-) *A Capoeira* (1998), pastel sobre papel montado em alumínio, 150 x 150 cm.

Esta tela – *A Capoeira* –, é de distinta qualidade formal e iconográfica, como se fosse a encenação de uma peça de teatro, na qual em simultâneo ocorrem diálogos diferentes em espaços distintos e que evoca o universo feminino. «As empregadas estavam todas no seu intervalo (...)» Os termos de frequência superior numa primeira perceção foram «mulher», seguido de «empregada» e «galinha». A descrição das mulheres e/ou empregadas

com tudo o que à sua volta povoa, cria um cenário repleto de símbolos e de iconografia. A matriarca, no universo feminino, com todas as palavras associadas que a «vestem», contém o alimento, a gravidez e a criação, os afetos, os animais e as bonecas; o conforto e o lar. «Esta mulher podia estar a pensar na gravidez (...) duas irmãs a brincar, *A Mãe* está cansada e vai dormir, a empregada ajuda (...)». Associamos as palavras de Freud quando diz que:

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade.<sup>80</sup>

*A Capoeira* conduz-nos a um diálogo. Duas mulheres que comunicam na perspetiva de fundo, outras duas num plano frontal principal que estão pensativas ou cujo silêncio ocupa o lugar da reflexão. Assim se conduz esta obra no seu impacto estético. A expressão das personagens, seguida das vestes e do corpo, são o suporte para a construção das projeções das diferentes histórias «Pelas vestes e pelo rosto, parecem gémeas». Ainda que nesta imagem se encontrem mais palavras associadas (rosto e movimento), talvez por isso, o grupo de adolescentes da Escola Quinta de Marrocos, foi o que mais apelou à dimensão formal na presente imagem.

O impacto estético aquando da perceção da imagem pelos adolescentes mobilizou um léxico que inscrevem narrativas mais vastas pelo «teatro em cena». Há todo um tecido que se joga, num universo feminino, uma casa cheia, onde enredos e segredos se escutam no ar, afetos e desafetos, histórias e mitos inscrevem estórias. Fruiu uma *empatia estética* no sentido que nos descreve (Funch, 2011)

Para Paula Rego (1999, p. 54) *A Capoeira* é:

*Este é um quadro de bastidores, uma máfia de mulheres. A bonequinha representa um nascimento. Precisa de algumas coisas para encher os espaços, por isso aluguei a galinha, o pássaro e o cordeiro. O galispo ficou mesmo bem – há muito branco neste quadro, e ele dá-lhe um certo toque ritual bárbaro. Quanto ao cordeirinho, escolhi algo apropriado ao tema da natalidade. Escolhi-os pelos seus tamanhos, pelo seu movimento e pelo ar deles. O livro contém receitas de remédios. É um livro mágico.*

---

<sup>80</sup> Freud 1908 [1907]/1969 p. 135.



*O Embaixador de Jesus* é uma obra de grande expressão narrativa e psicológica, povoada de movimento e dinâmica, onde tudo se passa, uma imagem que inscreve um cenário no qual espreitam várias partes do feminino e masculino. A «mulher» assume a posição central, sendo que «o homem, padre e pessoas» ganham na obra uma força secundária. Tudo se passa à volta



Figura 20. Paula Rego (1935-) *O Embaixador de Jesus* (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 180 x 180 cm.

da mulher «Esta mulher tem uma boneca, esta mulher está a trabalhar (...) Este parece um padre (...)». As restantes narrativas descrevem um cenário que mais parece um teatro. «Um padre que foi pedido para ir aquela casa batizar as senhoras que ainda não tinha sido batizadas (...) uma senhora que se vai casar e as senhoras todas agitadas (...) o mordomo ajuda o casamento e os

preparativos do casamento (...) um medico ou um padre que está a abençoar a doente» As narrativas inscrevem um léxico no qual se destaca as palavras doente, médico/cuidar; menina, criança, roupa, boneca/ infância; família, ricas, trabalho, empregadas, palavras que se ligam pela associação de vínculos e de proteção.

A carga psicológica da história surge mais uma vez a partir da expressão, seguida das vestes e do movimento (postura) do corpo. A este propósito, parece-nos relevante, referir que *O Embaixador de Jesus* obteve uma média superior face aos outros grupos, na categoria *sentimentos/emoções* que integra a dimensão afetiva, no grupo de adolescentes do Centro

Educativo Navarro de Paiva, e na categoria *cenários temáticos* como, doença, morte, família, batizado, que apelam aos vínculos e perdas das relações familiares, sendo este, um conteúdo muito emergente, nestes adolescentes pelas suas histórias de vida.

É a imagem que mais léxico mobilizou nas narrativas imaginadas. Aquando da perceção da obra existe uma mulher e um padre (elementos centrais), tendo como foco estes destes dois personagens cada adolescente criou uma projeção da sua história a partir dos elementos formais e iconográficos do quadro, veja-se, de exímia qualidade. Ocorre-nos Eco (2011), quando menciona que o artista se mostra na obra enquanto modo; forma na obra a sua experiência, vida interior, pensamentos, costumes, sentimentos, a sua reação ao mundo e ao ambiente. Ao dar vida a uma forma, o artista torna-a acessível às infinitas e inúmeras interpretações possíveis, a obra fecunda-se e abre-se na multiplicidade de estórias como se observou nos grupos aquando da receção e do impacto estético.

*O Embaixador de Jesus* foi uma das obras eleitas como preferidas (tabela 32). O léxico mobilizado na justificação da sua escolha foram «mulher, pessoas, cores, vida, felicidade e força» (figura 9), o que pode estar relacionado com o que nos diz Pomar (2003) em relação à obra *O Crime do Padre Amaro*, quando refere que a pintora respondeu à subtil combinação de encanto e de perigo com um conjunto de obras de fé, luxúria e feminilidade.

A importância das vestes usadas nestas telas, tal como os figurinos no teatro, relaciona-se com a revisitação da autora nas suas histórias da National Gallery: «Eu gosto de vestir as pessoas nos quadros (...) é mesmo como vestir bonecas quando somos pequenos» (Rego cit. por Macedo 2010, p.70).

Note-se a propósito uma fina qualidade pictórica das texturas, pregas e rendas que são trabalhadas a partir do pastel. As vestes e seus panejamentos têm uma dimensão ficcional tão decidida quanto as personagens. Os vestidos abrigam, envolvem e salientam a sensualidade das mulheres, protegem, escondem e seduzem. A artista trabalha numa teia de cumplicidade de afetos. Com o fascínio e o encanto das suas imagens, que se rodopiam entre os dois lados do espelho, amplia a ilusão alegórica e conduz-nos a imaginar um outro real. Paula Rego permite um mergulho na fantasia e na história, e mostra que a mulher é uma história para contar.

Estórias que se deixam encantar no lugar dos sonhos de infância e adolescência, de meninas e noivas, bonecas e raparigas, mães e empregadas cuidadoras que alimentam; médicos, maridos, padres e homens protetores dos «papões» e de medos infantis.

Como diz Paula Rego (1999, p.35):

*Não pintei os quadros segundo a cronologia correta do livro. Um quadro leva a outro. A importância das roupas em *Entre as Mulheres* levou ao mais ambicioso, dentro do mesmo tema, *O Embaixador de Jesus*.*

*No livro, há uma cena na igreja em que Amaro chega a vestir Amélia de Virgem Maria. Não se contenta com menos!*

*As raparigas acima são Anjos, anjos demasiados crescidos. Os vestidos delas não lhes servem bem, nem os conseguem abotoar. Lindos anjos terra – a terra. E depois, ao fundo, está a mulher a descascar favas, que faz tudo descer à terra. Há uma figurinha no meio, uma rapariga deitada de costas.*

*As imagens neste quadro combinam umas com as outras. Entrelaçam-se, prendem-se umas às outras num drama visual. Eu ponho as coisas instintivamente. O romance é só um ponto de partida, detonador; depois as imagens invadem tudo, como uma caixa de surpresas, como bonecas russas. A rapariguinha que ali está é a bonequinha com que ficamos quando todas as outras bonecas se foram. Ali está ela, no coração de tudo, e sobrevive-lhe.*

Como última imagem, tal como na primeira, temos uma tela unitária – *A Cella*.

O homem que nesta obra está deitado na cama constitui a figura central da imagem. Aquando da perceção da obra de arte, por parte dos adolescentes, encontram-se associadas histórias com uma carga afetiva, projetiva e emocional distinta. «Um homem com uma vida

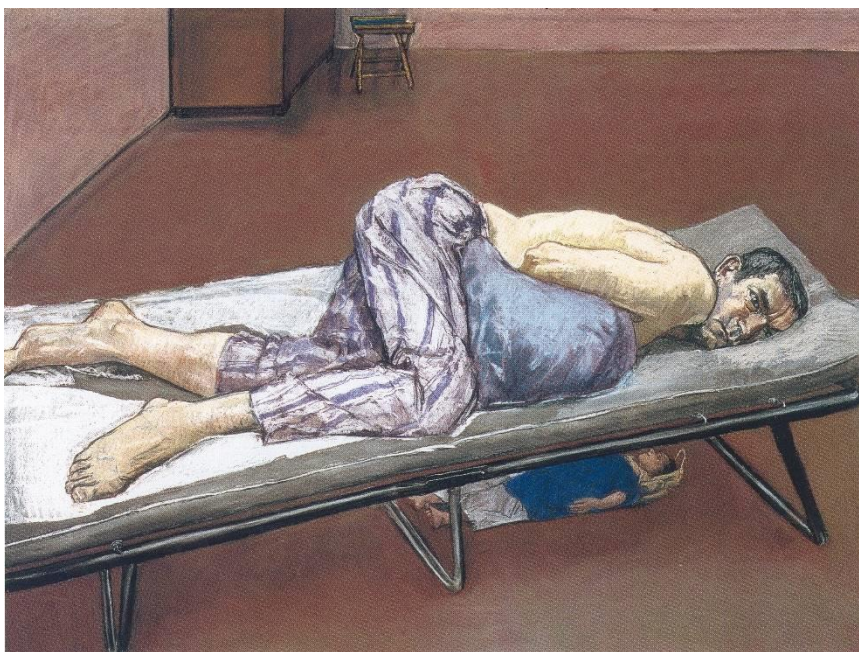


Figura 21. Paula Rego (1935-) *A Cella* (1997), pastel sobre papel montado em alumínio, 120 x 160 cm

muito dura, que talvez quisesse melhorar.

Com muito sofrimento, muito fechado. Uma personalidade triste e forte, porque não demonstra que está a sofrer (...)» O que parece indissociável, logo num primeiro olhar, a expressão do rosto e corpo como tradução dos afetos. Aqui não foi



possível apenas a descrição, como por exemplo: «um homem deitado numa cama». É uma imagem com uma carga dramática muito forte, em que a expressão, o corpo e o rosto, isto é, os aspetos formais, determinam o impacto estético e comandam todo o quadro «Um homem doente numa cama, pelo aspeto da cara e postura do corpo».

É interessante que os resultados obtidos nas dimensões por escola e por imagem revelam que a dimensão *afetiva* obteve uma média superior na imagem *A Cela*, na Escola Alemã e na Escola Quinta de Marrocos, ou seja, os adolescentes destas escolas foram mais sensíveis à categoria *sentimentos/emoções*, o que revela, que a imagem lhes transmitiu tanto pelos aspetos formais, como pictóricos o apelo às emoções/sentimentos e na *dimensão conteúdo*, os adolescentes de todas as escolas obtiveram uma média superior na imagem *A Cela*, o que traduz o impacto estético da obra.

Do ponto de vista da projeção da narrativa, o homem e a cama são o ponto de partida da história, constituindo-se um enigma (ao serviço da projeção de cada um), a figura que está por debaixo da cama, sendo que «mulher, filho e boneco» exprimem a projeção de quem está debaixo da cama. É uma imagem que evoca afetos depressivos, como tristeza, solidão, doença, morte e naturalmente vida. Afetos que remetem para o desamparo « (...) Ele pode estar a morrer a pensar na mulher ou filha e ficou sozinho a viver em casa, porque a casa está vazia só com ele lá dentro, não se vê mais ninguém». A única imagem em que a morte é projetada pela extraordinária qualidade da obra, em que o corpo transmite toda a dinâmica e vivência de um Eu. Como enuncia Guimarães (1992), observa-se na obra de arte uma transformação da realidade, que nos coloca numa outra realidade. Assim, como uma espécie de ritual mágico que repõe o lugar dos nossos fantasmas, tanto os pode chamar para coabitar pacificamente, bem como transformá-los em deuses perturbantes; a nossa relação com a obra tanto pode ser de complementaridade, como de cisão, sendo que o objeto artístico estimula o fascínio e o desejo, num jogo em que amor e morte coexistem.

*A Cela* foi a imagem de que os adolescentes menos gostaram (tabela 37): aquando do impacto estético sentiram confusão, tristeza e vazio (figura 12), o que nos faz pensar em Marcuse (2007), ao anunciar que a verdade da arte reside no facto de o mundo para o autor ser na realidade tal como aparece na obra de arte. Esta experiência espelha-se em situações extremas de amor, alegria, gratidão, mas também de morte, agressividade, sexualidade, culpa, frustração, dor mental, enfim, situações que explodem em nome de uma verdade ignorada. A realidade

existente é sublimada e transformada em obra de arte, libertando e validando os sonhos de felicidade e tristeza da infância e idade adulta. Ou por outras palavras, citando Freud:

(...) A meu ver, o que nos prende tão poderosamente só pode ser a intenção do artista, até onde ele conseguiu expressá-la em sua obra e fazer-nos compreendê-la. (...) o que ele via é despertar em nós a mesma atitude emocional, a mesma constelação mental que nele produziu o ímpeto de criar.<sup>81</sup>

Para Paula Rego (1999, p. 39) *A Cela* representa «*Quando Amaro era pequeno costumava brincar com as figuras da Virgem e dos santos, como se fossem bonecas. A pintura precisava de qualquer coisa debaixo da cama*»

Ao realizarmos esta análise imagem por imagem, é interessante verificarmos que na sua grande maioria os adolescentes, aquando da receção da obra de arte e face à experiência estética que as mesmas lhes proporcionaram, se cruzaram com a intencionalidade da mensagem da pintora nestas obras, o que confirma a hipótese 1 colocada neste estudo. O que nos faz pensar que o encontro estético serão as experiências vividas pelo recetor aquando da receção da obra que se fundem com a intencionalidade e as experiências do criador.

Do ponto de vista do impacto das obras no seu todo, os grupos expressaram nas suas respostas elementos de força, vida e cor; assim como tristeza, confusão e estranheza. A sublinhar que família e desamparo, bem como morte, foram palavras que se encontraram presentes ao longo das diferentes narrativas (ainda que morte tivesse uma mobilização inferior). A adolescência contempla assim características e vivências de apelo à beleza, ao deslumbramento, à estranheza e ao fascínio que surge pelo desconhecido. Esta movimentação entre os objetos internos e externos ganha uma nova dimensão na medida em que impõe alterações gigantes e catastróficas, de acordo com a fluidez dos investimentos que surgem dos processos de clivagem potenciados, levando a um movimento constante, em que exige ao adolescente, uma busca incessante pela criação quer de significados, como de símbolos e pensamentos, o que permite

---

<sup>81</sup> Freud, 1914, p. 217/218.

uma complexificação da estrutura vincular do amor, ódio e conhecimento (Gavancha & Marques, 2009).

Na nossa perspetiva, estas obras evocaram, aquando da perceção estética, um impacto integrativo, no sentido em que não foram clivados bom e mau, bonito e feio, feliz e triste. Por isso a obra de Paula Rego é bela, bela porque integra os elementos belos e feios. Como refere Segal (citado por Fuller, 1983), «uma obra de arte destituída dos elementos a que podemos chamar feios não será bela mas simplesmente bonita» (p. 130).

Desde a qualidade pictórica investida nas obras pelas vestes e cores, às profundas expressões manifestas no movimento do corpo, bem como no rosto, a obra de Paula Rego permite uma viagem no tempo e no espaço, como se verificou nas histórias narradas pelos adolescentes, palcos de estórias, com uma carga dramática psicológica muito marcada. Entre o humor e a sátira, Paula Rego transforma a dor mental e concede ao ego o triunfo e a vitória quando a intencionalidade da sua criação é comunicada.

## Conclusões do Estudo

No presente estudo, o estímulo da imagem permitiu a palavra a partir de uma realidade material – a representação da imagem da obra de arte. Existe um apelo à percepção, à forma, à imaginação, recriação, sentimentos/emoções e projeção. Enquanto objeto potencial imaginado – quando se pede ao adolescente para contar uma história a partir da imagem apresentada, a imagem vai permitir uma elaboração da percepção em função das angústias, dos modos de organização da sua relação com os objetos e dos fantasmas e afetos implícitos; todo um vasto campo que se abre às associações induzidas pela projeção. Existe um convite por parte da investigadora ao imaginário do adolescente que é transversal à sua expressão e realidade consciente e inconsciente a partir da percepção das imagens.

A obra de Paula Rego é muito forte, tem uma mensagem profundamente intencional do ponto de vista psicológico, social e feminino. *O Crime do Padre Amaro* pertence ao período figurativo da autora, o movimento do corpo e expressão do rosto legam à obra a expressão dos afetos e do Eu. Desde o corpo rígido, conturbado, torcido, em posição fetal, ou outras, até à rude expressão do rosto, à tristeza no olhar, a toda a mensagem que a pintora deseja transmitir – o corpo e o rosto inscrevem o lugar da linguagem, como se observou nas narrativas dos adolescentes.

O objetivo da presente investigação, para além de revisitar a infância e o crescimento na obra da pintora Paula Rego, numa perspetiva dinâmica do desenvolvimento, consistiu na análise da resposta à percepção e impacto estético, aquando da receção das representações das imagens de *O Crime do Padre Amaro* em três grupos de adolescentes.

Através de material não estruturado – as narrativas –, procedeu-se à análise de conteúdo de forma sistemática, criando unidades de classificação (categorias e sub-categorias), ou seja, através da análise das respostas no seu conjunto, classificando as unidades à posteriori nas diferentes dimensões, constituindo-se dois grupos diferentes. Foram criadas diferentes categorizações, nomeadamente uma para as questões 1, 2 e 3 que tiveram como objetivo avaliar a percepção do adolescente à obra de arte, e, uma segunda, correspondente às questões 4, 5 e 6 que avaliou o impacto estético por parte dos adolescentes à obra. A análise de conteúdo das narrativas permitiu identificar para as três primeiras questões, seis categorias (*forma/conteúdo; forma; interpretação; descrição; sentimentos/emoções e cenários temáticos*) agrupadas em três

dimensões (*formal; conteúdo e afetiva*) e para as três últimas questões, nove categorias (*forma; sentimentos altruístas; sentimentos de tensão/tristeza; sentimentos de bem estar/felicidade; sentimentos amorosos; sentimentos agressivos; sentimentos ambíguos; cenários temáticos e impacto*) agrupadas em quatro dimensões (*formal; afetiva; cenários e atitude*).

Relativamente à **Hipótese 1** «Se as narrativas construídas pelos adolescentes revelam/espelham a mensagem que a autora pretende transmitir, então iremos encontrar na análise dos elementos narrativos, histórias que vão ao encontro da mensagem que a pintora pretendeu transmitir», conclui-se que na sua grande maioria os adolescentes, aquando da receção da obra de arte e face à experiência estética que as mesmas lhes proporcionaram, se cruzaram com a intencionalidade da mensagem da pintora, o que confirma esta hipótese. O que nos faz pensar que, o encontro estético, serão as experiências vividas pelo recetor aquando da receção da obra, que se fundem com a intencionalidade e as experiências do criador (Eco, 2011; Pinheiro, Dias & Rosa, 2009; Townsend, 1997). Entre o humor e a sátira, Paula Rego transforma a dor mental e concede ao ego o triunfo e a vitória quando a intencionalidade da sua criação é comunicada.

Aferimos que, por ocasião da apresentação das representações das telas aos adolescentes, os mesmos mobilizaram respostas de três níveis que integram a dimensão *conteúdo*: as respostas *descritivas*, de *interpretação* com projeção e *interpretação* com imaginação, em associação livre. Os resultados revelaram que os adolescentes aquando do contacto com a obra de arte mobilizaram maioritariamente a dimensão *conteúdo* seguida da *formal*, como confirmam os resultados das categorias, em que, a mais mobilizada é a *interpretação*, seguida da categoria *forma conteúdo* e da categoria *sentimentos/ emoções*, o que confirma a **Hipótese 2** «Se existem diferenças entre a dimensão de conteúdo e a dimensão formal em relação à dimensão afetiva na perceção da obra de arte, então significa que os adolescentes organizam a estrutura narrativa aquando do encontro com a obra de arte a partir da interpretação, imaginação e recriação».

O estudo mostrou assim, que existem diferentes respostas e reações face à representação da mesma obra de arte. Maioritariamente, os adolescentes descodificaram a obra de arte e exploraram o quadro, sendo que, muitos no imediato iniciaram uma história, sustentando-a com a imagem, tornando-se a dimensão *formal*, o suporte da construção da narrativa. Verificou-se dos três grupos de escolas que a categoria *interpretação* obteve uma média mais elevada.



Já na comparação entre escolas por categorias foram encontradas diferenças significativas na categoria *forma*, sendo que O Centro Educativo Navarro de Paiva teve um índice de mobilização muito baixo nesta categoria, projetando como já foi referido, maioritariamente as suas emoções e sentimentos como revela o estudo. Encontraram-se também, diferenças significativas na categoria *cenários temáticos* entre escolas, sendo os *cenários temáticos (doença, morte e família)* mais mobilizados pela Escola Quinta de Marrocos. Foram encontradas diferenças significativas entre escolas na questão 1, na imagem *A Capoeira* na categoria *cenários temáticos (doença, gravidez, família, morte, casamento)* entre a Escola Quinta de Marrocos e as outras duas, sendo que a Escola Alemã mobilizou menos a categoria *cenários temáticos*. Posto isto foram encontradas diferenças significativas entre escolas na mobilização das categorias *forma* e *cenários temáticos*, o que valida a **Hipótese 3** «Se a perceção de uma obra de arte e as narrativas que constituem a resposta à experiência estética varia entre escolas, então encontram-se diferenças significativas entre escolas ao nível das categorias».

Na nossa perspetiva, estas obras evocaram, aquando da perceção estética, um impacto integrativo, no sentido em que não foram clivados bom e mau, bonito e feio, feliz e triste. Por isso a obra de Paula Rego é bela, bela porque integra os elementos belos e feios. Como refere Segal (citado por Fuller, 1983), «uma obra de arte destituída dos elementos a que podemos chamar feios não será bela mas simplesmente bonita» (p. 130). Desde a qualidade pictórica investida nas obras pelas vestes e cores, às profundas expressões manifestas no movimento do corpo, bem como no rosto, a obra de Paula Rego permite uma viagem no tempo e no espaço, como se verificou nas narrativas elaboradas pelos adolescentes, palcos de estórias, com uma carga dramática psicológica muito marcada.

De um modo geral, os resultados para as dimensões e para as categorias, revelaram que no impacto estético, a dimensão *afetiva*, foi a mais mobilizada. A dimensão *afetiva* integra as categorias correspondentes aos diferentes sentimentos sentidos pelos adolescentes: *agressivos, altruístas, ambíguos, amorosos, felicidade e tristeza*. Concluiu-se que a categoria *sentimentos de tristeza* apresenta uma média superior, seguindo-se a categoria *dos sentimentos de felicidade*. A dimensão menos mobilizada foi a dos *cenários temáticos*, o que evidencia, que na escolha da imagem que mais gostaram, os alunos não foram tão sensíveis ao *conteúdo*, nem à *forma* evocada pela imagem, mas sim, aos sentimentos sentidos no encontro estético, tendo sido esta

dimensão que determinou o impacto estético, o que corrobora a **Hipótese 4** «Se no impacto estético a dimensão afetiva for a mais mobilizada por parte dos adolescentes aquando do encontro com a reprodução da obra de arte, então as suas respostas serão a expressão dos sentimentos/emoções».

Já relativamente ao género não se encontraram diferenças significativas o que parece evidenciar que o impacto estético está relacionado com a experiência estética em si mesma, no sentido em que, na cultura de hoje, o encontro estético mobiliza tanto em rapazes, como em raparigas emoções semelhantes, no que respeita à sensibilidade e capacidade interpretativa, o que não corrobora a **Hipótese 5** «Se no impacto estético com a obra de arte, os adolescentes produzem diferentes respostas, então poderão existir diferenças quanto ao género».

Sublinha-se ainda que na análise realizada por imagem, categoria e dimensão *A Cella* foi a imagem mais mobilizada na dimensão *conteúdo*, o que revela que os adolescentes interpretaram, imaginaram e projetaram, mais do que mobilizaram a categoria *descrição*, revelando que o encontro com as reproduções das obras de arte nos grupos de adolescentes do presente estudo, ampliaram o espaço simbólico, transformaram e valorizaram os processos psíquicos. A subcategoria dos *cenários temáticos* mais mobilizada foi o *cenário doença*, a nosso ver, pela representação que a imagem inscreve. Também os resultados obtidos nas dimensões por escola e por imagem revelaram que a dimensão *afetiva* obteve um valor superior na imagem *A Cella*, na Escola Alemã e na Escola Quinta de Marrocos, sendo os adolescentes das escolas referidas, mais sensíveis à categoria *sentimentos/emoções*, o que evidencia, que os aspetos formais, e pictóricos foram determinantes para a emergência das emoções, como se observou nas subcategorias de expressão do rosto e corpo, sendo esta última mais mobilizada, bem como, na categoria *cenários temáticos* como, *doença, morte, família, batizado*, que apelam aos vínculos e perdas das relações familiares, sendo este, um conteúdo muito emergente, nestes adolescentes pelas suas histórias de vida. Estes resultados corroboram a **Hipótese 6** «Se diferentes imagens evocam diferentes narrativas na perceção da obra de arte, então vamos encontrar diferentes mobilizações nas diferentes dimensões e categorias».

Não podemos deixar de aludir que a compreensão dos fatores contextuais, influência o desenvolvimento da experiência estética, como já foi exposto por outros autores (Belfiore & Bennet, 2007; Bourdieu, 1968; DiMaggio, 1984; Lopes, 2000; Lukačiková, 2010; Nick, 2005;

Rodrigues & Coimbra, 2012), como se confirma, com alguns adolescentes do presente estudo, os quais, manifestaram dificuldade na construção de uma história ou no acesso às suas emoções e sentimentos. Como se verificou, que grupos distintos, como, o Centro Educativo Navarro de Paiva e a Escola Alemã, têm mais capacidade na expressão das emoções, face ao grupo da Escola Quinta de Marrocos, o que indica, mais sensibilidade à expressão da obra e ao impacto estético. No entanto, os alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva, apresentaram respostas mais projetivas, o que aponta para um excesso de identificação projetiva, pelas suas histórias conturbadas de vida e menor capacidade de organizar o pensamento.

Concluimos ainda que, a expressão e movimento do rosto e corpo – elementos da categoria *forma-conteúdo* –, a força e estranheza das emoções – elementos que evocam a dimensão afetiva – nas obras apresentadas, foram o veículo, que permitiu a abertura de espaço à situação projetiva, isto é, o traço marcado do desenho que se faz acompanhar pelos cenários, adereços e vestes, enquanto elemento de eximia qualidade pictórica das obras, foi usado como suporte das projeções de sentimentos e fantasias, ampliando todo o recurso à categoria *interpretação*, num tempo e história. Posto isto, existiram imagens que apelaram a emoções mais positivas do que outras, segundo o grupo de adolescentes, tendo em consideração as dimensões – *formal*, *afetiva* e de *conteúdo* – que apelam às qualidades da pintura.

Na mobilização dos termos relativos às imagens preferidas e ao impacto do conjunto das obras no seu todo, os grupos expressaram nas suas respostas elementos de «força, vida, felicidade e cor»; assim como, «tristeza, vazio, confusão e estranheza». *O Anjo* foi maioritariamente a imagem eleita, sendo que, *O Embaixador de Jesus* também foi a preferida, mas, unicamente pelo grupo de adolescentes da Escola Alemã, pela mobilização do cluster «força, vida, cores e felicidade», o que confirma, que a cor, enquanto elemento pictórico e simbólico, mobiliza a expressão de emoções e afetos; e que os alunos da Escola Alemã, ao contrário dos outros dois grupos, parecem estar mais abertos para as relações com os grupos de pares e descoberta, pela escolha preferencial da imagem. *A Cela*, foi a imagem que tanto ao nível do género, como entre escolas, nenhum dos adolescentes prezou, talvez porque apela, dadas as suas qualidades pictóricas, ao confronto das incertezas que sustentam a adolescência, bem como, à marcada solidão, desamparo e tristeza, que inscrevem a imagem, como as narrativas por parte dos adolescentes explanam.

A adolescência contempla assim características e vivências de apelo à beleza, ao deslumbramento, à estranheza e ao fascínio que surge pelo desconhecido. Conduz a um movimento constante que exige ao adolescente, uma busca incessante pela criação quer de significados, assim como de símbolos e pensamentos, o que permite uma complexificação da estrutura vincular do amor, ódio e conhecimento. A resposta estética será semelhante à sensação de um sonho - um conter e reconhecer -, recriada e transformada em forma de arte, constituindo-se o objeto estético como a coisa em si; como um processo criador de símbolos enquanto continente transformador.

Relativamente à investigação em evidência, consideramos que este estudo poderá ser aplicado igualmente com outras obras de arte, sendo que o impacto que as mesmas implicam no recetor é inequívoco. A arte é uma linguagem universal. Como tal, a perceção aquando do encontro estético com o elemento artístico fruirá no seu recetor, respostas quer sejam elas descritivas, imaginadas ou projetivas.

A investigadora considera ainda que a entrevista criada nesta investigação poderá ser utilizada noutras investigações, pela riqueza de respostas que permite obter. A nosso ver, as questões criadas e realizadas na Entrevista com os adolescentes, nomeadamente a três, quatro, cinco, e seis, de nossa autoria, – «Que história poderia contar a partir desta imagem?»; «Qual a imagem que mais gosta? Porquê?»; «Qual a imagem que menos gosta? Porquê?»; «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? E o quê que sentiu com a apresentação destas imagens?» – acrescentaram ao presente estudo, mais valor heurístico, uma vez que, possibilitaram o reforço da narrativa, dos afetos, da verbalização de experiências agradáveis ou rejeitantes e dos sentimentos que foram mobilizados aquando do impacto estético na apresentação das seis reproduções das pinturas de *O Crime do Padre Amaro*. As questões derivam em respostas que permitem abrir e expandir a experiência estética, revelando frequentemente elementos projetivos da história de vida de cada um, constituindo-se um foco de interesse para investigadores na área da saúde mental.

Como já foi referido, a intencionalidade da autora cruzou-se com a experiência à resposta estética dos adolescentes, pelas suas narrativas e/ou descrições, tornando-se também eles (adolescentes), co-criadores aquando do impacto estético da representação da obra de arte. Esta evidência, confirma o pressuposto de Abigail Housen, com as duas primeiras questões, que criou no seu método de desenvolvimento estético, utilizadas enquanto instrumento da entrevista do

presente estudo – «O que vê aqui»; «O que é que vê que o faz ver isso» – as quais, segundo a autora, permitem a passagem do *estádio I* para o *estádio II*, isto é, a possibilidade de passar da fantasia e idiossincrasia para a exploração de detalhes do quadro e da construção do pensamento e percepção.

Como limitações na presente dissertação, apontamos o facto de existirem limitações temporais que levaram a uma limitação na dimensão da amostra. Não obstante, como foram apresentadas seis reproduções das pinturas e seis questões na Entrevista para cada uma das imagens, a cada um dos adolescentes, obtivemos um número de resultados elevado, a partir dos quais, tivemos que ser rigorosos na escolha dos mesmos, elegendo apenas as diferenças significativas. Concomitantemente consideramos uma outra limitação: partir de um estudo empírico para interpretações de cariz psicanalítico, no entanto pareceu-nos redutor reduzir um estudo que envolve o processo de criação e a percepção estética a uma análise apenas quantitativa. Como refere Eco (1981/2011), não se alcança a máxima cientificidade da estética estabelecendo cientificamente (segundo leis psicológicas ou estatísticas) as regras do gosto, mas definindo a acientificidade da experiência de gosto e a margem que nela é deixada ao fator pessoal e de perspectiva.

Sublinha-se, a importância de futuras investigações, no âmbito da resposta à experiência estética, como já foi referido, num universo que percorre desde a segunda infância até à idade adulta, tendo como finalidade, acrescentar e criar mais conhecimento, com fim a promover a experiência estética, no crescimento humano e social. Isto, porque a arte é um produto coletivo, social e histórico, mas, apreendido individualmente. O estímulo da experiência estética, funda uma nova e outra experiência, que permite a abertura, amplitude e indagação do pensamento, permitindo uma experiência aberta, com inúmeras interpretações. A sustentação das narrativas, aquando da apreciação da obra de arte, amplia o desenvolvimento cognitivo, a capacidade interpretativa, a confiança e segurança, bem como, a aprendizagem estético-visual na infância e adolescência. Este facultar aos recetores da obra de arte, conhecimentos necessários à compreensão de manifestações quer estéticas, como culturais, permite também o aperfeiçoamento e/ou curiosidade da expressão artística.

O presente estudo foi elucidativo de características, emoções e afetos do funcionamento psicológico. Assim, como continuidade desta investigação, propõe-se o mesmo estudo na área da saúde mental, realizado com uma amostra em adolescentes com perturbações emocionais. A

arte como é de conhecimento, pode ser utilizada para fins terapêuticos, mas igualmente, como se observou na presente investigação, poderá constituir-se enquanto veículo de conhecimento psicológico dos diferentes sujeitos através das narrativas criadas.

Concluimos que os objetivos propostos inicialmente no âmbito do estudo empírico da presente dissertação foram concretizados.

## **Referências Bibliográficas**

- Alves, Armando (Grafismo) (2001). *O Crime do Padre Amaro*. Companhia das Letras.
- Amaral Dias, C. & Vicente. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Edições Afrontamento
- Amaral Dias, C. & Monteiro, J. S. (1989). *Eu já posso imaginar que faço*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Amaral Dias, C., Rezende, A. M., & Zimmerman, D.E. (1998). *Bion hoje*. Lisboa: Fim de Século.
- Amaral Dias, C. (2000a). *Falas públicas do Inconsciente*. Coimbra: Quarteto.
- Amaral Dias, C. (2000b). *Volto Já - Ensaios sobre o real*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Amaral Dias, C. (2004). *Costurando as linhas da psicopatologia borderland (estados – limite)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Anzieu, D. (1988). *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Áries, P. (1986). Para uma história da adolescência . *Alter-ego* , I- 5-16.
- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte - Arte e Entropia* . Lisboa: Dinalivro.
- Barolini, N. (2013). The Value of Art Education in Adolescence Artwork Interpretations by Four High School Students. Columbia Teachers College. Retrieved from: [https://www.academia.edu/15368007/The\\_Value\\_of\\_Art\\_Education\\_in\\_Adolescence\\_Artwork\\_Interpretations\\_by\\_Four\\_High\\_School\\_Students?auto=download](https://www.academia.edu/15368007/The_Value_of_Art_Education_in_Adolescence_Artwork_Interpretations_by_Four_High_School_Students?auto=download)
- Bayer, R. (1978). *História da Estética*. Lisboa: Editorial Estampa Lda.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2007). “Determinants of Impact: Towards a Better Understanding of Encounters with the Arts”. *Cultural Trends*, 16 (3), 225-275.
- Berelson. B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Nova Iorque: Free Press.

- Berrinni, B. (2000). *Eça de Queiroz - Literatura e Arte - Uma Antologia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Bessa-Luís, A. (2008). *As meninas*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Bion, W.R (1962/1991): *O Aprender com a Experiência*. Rio de Janeiro: Imago
- Bion, W. (1965/1982). *Transformations - Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris: Presses Universitaires de France
- Bion, W. R. (1967 (1994)): *Estudos Psicanalíticos Revisados*. Rio de Janeiro: Imago
- Bion, W. (1970/1973). *Atenção e interpretação*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Blos, P. (1962). *Adolescência*. São Paulo: Martins Fontes
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic study of the child*. 22, 162-186.
- Blos, P. (1996). *Transição adolescente*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Bradley, F. (2003). *Paula Rego*. Lisboa: Quetzal
- Bradley, F., Willing, V., Rosengarten, R. & Collins, J. (1997). *Paula Rego* (catálogo), Lisboa: Centro Cultural de Belém - Fundação das descobertas.
- Bourdieu, P. (1968). "Outline of a sociological theory of art perception". *In International Social Science Journal*, 20 (4).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Callender, J. S. (2005). The role of aesthetic judgments in psychotherapy. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 12 (4), 283-295.
- Capucho, T. (2001). *Paula Rego: o desenho como ponto de referência: o desenho como factor de mudança*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Lisboa).



- Cartwright, D.P. (1953). *Analysis of Qualitative Material* In FESTINGER & Katz (eds), *Research Methods in the Behavioural Sciences*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Chabert, C. (1998). *O Rorschach na clínica do adulto*. Lisboa: Climepsi.
- Crestana, T., Cristina, S., Ribas, A., Teruchkin, B., Carli, C., Wolf, A. L., et al. (2014). *Arte e Psicanálise: um encontro criativo. FEPAL - "Realidades e Ficções"*. Buenos Aires: Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre - SPPA.
- Cunha, I. & Marques, M. E. (2009). A construção do Eu adolescente na relação com o(s) Outro(s): O igual, o diferente e o complementar através do Rorschach. *Análise Psicológica*, 27 (3), 247-257
- Delgado, L. (2012). *Psicanálise e criatividade: estudo psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Lisboa: Edições Ispa.
- Dethiville, L. (2013). *Donald W. Winnicott – uma nova abordagem*. Brasil: Editora Autores Associados LTDA.
- DiMaggio, P. (1996). "Are art-museum visitors different from other people? The relationship between attendance and social and political attitudes in the United States". *Poetics*, 24, 161 – 180.
- Eco, U. (2011). *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ehrenweig, A. (1962). Una nueva aproximación psicoanalítica a la estética. J. Hogg et al., *Psicología y Artes Visuales* (pp. 99-107). Barcelona: Col. Comunicación Visual.
- Ehrenweig, A. (1967/1974). *L'Ordre Caché de l'Art*. Paris: Gallimard.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Fernandes, J., Rosengarten, R., Livingston, M. (2004). *Paula Rego*. (catálogo) Porto: Fundação de Serralves.

- Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança – teoria e prática psicanalítica da infância*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). Adolescências...Adolescentes... *Educação, Ciência e Tecnologia*, 32, 141-162, Instituto Politécnico de Viseu.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia*. Porto: Edições Afrontamento.
- França, J.-A. (2004). *História da arte em Portugal: O Modernismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Frank, L. (1939) Projective Methods for the Study of Personality. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, v.8, 389-413.
- Freud, S. (1893-1895/1969). *Estudos sobre a histeria: Volume II* Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S (1905/1969). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade: Volume VII*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1906-1908/1969). *"Gradiva" de Jensen e outros trabalhos: Volume IX*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1910 [1909]/1969). *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros Trabalho: volume XI*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1911-1913/1969). *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental: Volume XII*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1917 [1915] /1969). *Luto e melancolia: Volume XIV*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1917-1919). *História de uma neurose infantil e outros trabalhos: volume XVII*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1913-1914/1969). *Totem e Tabu e outros trabalhos: Volume XIII*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

- Freud, S. (1930 [1929]/1969). *O Futuro de uma Ilusão – o Mal-estar na civilização e outros trabalhos: Volume XXI*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Fróis, J. (2010). Lacan in art education. *Visual Arts Research* , 36(2), 1-14.
- Fróis, J., Marques, E. & Gonçalves, R. (2011). A Educação estética e artística na formação ao longo da vida. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.203-242). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J., White, B. & Silva., C. (2013). *Diálogos com a arte: Experiência estética e criação de sentido*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Funch, B. (2011). Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.111-127). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Fuller, P. (1980/1983). *Arte e Psicanálise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gavancha, S. & Marques, M.E. (2009). O Conflito estético na adolescência. *Análise Psicológica*, v. 27, nº 3, pp. 269-279.
- Giron, M. C. (2007). *Psicanálise e arte*. Porto Alegre, RS: Editora Rígel.
- Gomes, K. (8 de fevereiro de 2003). Paula Rego: A virgem pintada por uma Mulher. *Público* , pp. 38-39.
- Guimarães, J. (1992) José de Guimarães, Júlio Pomar e Paula Rego. (catálogo) Porto: Galeria Quadrado Azul.
- Hammer, R. (1969) *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Heidegger, M. (2007). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
- Housen, A. (2011). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.149-170). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Housen, A., Funch, B. S., Martindade, C., Leontiev, D. A., Marques, E. d., Höge, H., et al. (2011). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Huisman, D. (2008). *A Estética*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Janson, A. F. (2007). *História da arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kandel, E. R. (2012) *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. New York, NY: Random House
- Klein, M. (1957/1976). *Envidia y gratitud*. In *Obras completas de Melanie Klein, vol.6*. Buenos Aires: Ed: Paidós.
- Klein, M. (1932/1997). *A Psicanálise de Crianças*. Rio de Janeiro: Imago Editora Lda.
- Klee, P. (2001). *Escritos sobre arte*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis, na Introduction to us Mthodology*. Londres: Sage.
- Lacan, J. (1959-1960, 1997). *Seminário 7, A ética da psicanálise*. Rio de janeiro: Jorge Zahar.
- Lacerda, A. (1965). Fragmento de um poema intitulado Paula Rego, catálogo da exposição Paula Rego, Lisboa: Sociedade Nacional de Belas Artes.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967/1970). *Vocabulário da psicanálise*. Lisboa: Moraes.
- Levy, R. (1996). Refúgios narcisistas na adolescência: entre a busca de proteção e o risco de destruição - dilemas na contratransferência. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 30(1), 223-239.
- Livingstone, M. (2009). Uma filosofia de vida: temas da obra de Paula Rego. In *Casa das Histórias Paula Rego: Coleção* (pp. 12-27). Cascais: Casa das Histórias Paula Rego.
- Leiderfarb, L. (2009, 29 de outubro). Como educar um teenager sem ficar à beira de um ataque de nervos in *Revista Única do Jornal Expresso*, recuperado do endereço electrónico: <http://arquivo.expresso.pt/como-educar-um-teenager-sem-ficar-a-beira-de-um-ataque-de-nervos=f542739#ixzz3qiH7dMz1>.
- Lopes, J. (2000). *A Cidade e a Cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento

- Lukačikova, M. (2010). Aesthetic perception of artworks by adolescents and its impact on mental health. *School and health*, 21, pp. 373-377.
- Macedo, A. G. (2010). *Paula Rego e o Poder da Visão. " A minha pintura é como história interior"*. Lisboa: Cotovia.
- Machado, J. S., & Saraiva, J. C. ( 2007). A nossa Senhora é a minha neta. *Artes e Leilões* , 76-81.
- Marchon, P. (2009). *Flutuando atentamente com Freud e Bion*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Marcuse, H. (1977/2007). *Adimensãoestética*. Lisboa: Edições 70.
- Marques, M. E. (1996). Comunicação, interpretação e simbolização no/para o Rorschach. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), 39-44
- Marques, M. E. (1999). *A psicologia clínica e o Rorschach*. Lisboa: Climepsi.
- Matos, A. C. (2002). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi.
- Matos, A. C. (2000). Sonho e criatividade. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 19 , 5-11.
- McEwen, J. (1998). *Paula Rego*. Lisboa: Quetzal Editores.
- McEwen, J. (2008). *Paula Rego Behind the Scenes*. Londres: Phaidon Press Limited.
- Meltzer, D. (1973/1979). *Os estados sexuais da mente*. Rio de Janeiro: Imago.
- Meltzer, D. (1986). *Studies in extended methapsychology*. In Cap. II: What is an emotional experience? London: Clunie Press.

- Meltzer, D. (1988). *Aesthetic conflict. Its place in Development in The Apprehension of Beauty*. The Cluny Press, Scotland
- Schur, M. (1975). *La Mort dans la Vie de Freud*. Ed. Gallimard, France
- Meltzer, D. (1988). *Sincerity and other works*. London: Karnac. Cap. 33. Concerning the stupidity of evil.
- Meltzer, D. (1989). L'objet et le conflit esthétique. *Journal de la Psychanalyse de l'Enfant*, 7, 373-382.
- Meltzer, D. (1990). O conflito estético: o seu lugar no processo de desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 8, 5-29.
- Meltzer, D., & Williams, M. H. (1995). *A apreensão do belo: o papel do conflito estético no desenvolvimento, na violência e na arte*. Rio de Janeiro: Imago.
- Millonschik, C. S. (2004). De que ado(l)esce um adolescente? Em: R. Graña & A. Piva (Orgs). *A Atualidade da psicanálise de adolescentes: formas do mal-estar na juventude contemporânea* (pp.69-74). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreno, F., & M, Pallás. (2004) *Bas-3 Bateria de Socialização*. Lisboa: Cegog-Tea.
- Musitu, G., Garcia. F., & Gutiérrez. M. (2013). *AFA, Autoconceito (forma A)*. Lisboa: Cegoc-Tea.
- Néret, G. (2003). *Miguel Ângelo*. Alemanha: Taschen.
- Nolasco, A. (2004). O grotesco na obra de Paula Rego, In *Compreender Paula Rego - 25 Perspectivas, Coleção de Arte Contemporânea*, Público Serralves, 2, 2005, pp. 144-148.
- Novick, J. (2004). A aliança terapêutica no trabalho com adolescentes. In Graña R. & Piva, A. (Orgs). *A Atualidade da psicanálise de adolescentes: formas do mal-estar na juventude contemporânea* (pp. 285-294). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Parsons, M. (1987/1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Parsons, M. (2011). Dos reportórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.171-191). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.

Petot, J-M. (1992). *Melanie Klein II*. São Paulo: Editora Perespectiva S.A.

Pinto de Almeida, B. (1990). *Paula Rego*. (catálogo) Lisboa: Galeria 111.

Pinto de Almeida, B. (2005). *Paula Rego e a Comédia Humana*. Lisboa: Caminho.

Pinto, E. (2014). Conceitos fundamentais dos métodos projetivos. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. XVII (1) 135-153.

Pinheiro, C., Dias, M. & Rosa, A. (2009). Estética da subversão e da violência nas obras de arte de Francis Bacon e Frida Kahlo. *Psilogs*, v. 6, pp. 19-36.

Pinheiro, P. *Entrevista a Paula Rego* a 20 de Setembro de 2009, ao programa Câmara Clara, RTP2. Lisboa: Manchete

Prior, N. (2005). “A question of perception: Bourdieu, art and the postmodern”. *The British Journal of Sociology*, 56 (1), 123-139.

Queiros, E. de (Autor); Rego, Paula (Ilustradora); Lima, Isabel Pires de (Prefacio); Alves, Armando (Grafismo) (2001). *O Crime do Padre Amaro* . Companhia das Letras.

Queiroz, E. (1880/2008). *O Crime do Padre Amaro* . Lisboa: Livros do Brasil.

R Core Team (2015). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.

Rassial, J. (1999). *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

- Rentalá, K. (1997). Narrative identity and artistic narration: the story of adolescents' art. *Journal of Material Culture* , 2 (2), pp. 219-239.
- Read, H. (2013). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rego, P. (2001). *Rimas de berço*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Rego, P. (1999). *O Crime do Padre Amaro* (catálogo) Centro de Arte Moderna - Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 18 de maio a 29 de agosto de 1999.
- Rego, P. (1988). Paula Rego (catálogo) Lisboa: Centro de arte moderna - Fundação Calouste Gulbenkian, maio-junho 1988.
- Ribeiro, A. M. (1 de fevereiro de 2003). Paula Rego. *Diário de Notícias* , pp. 8-14.
- Rodrigues, S., & Coimbra, J.L. (2012). "Orient'arte": Projeto psicoeducativo de construção pessoal e vocacional em contexto educativo.
- Rosa, E. (2009). *Representação do Conceito de Criatividade dos Pré-Adolescentes nas Artes Visuais*. (Tese de Mestrado, Faculdade De Belas-Artes, Universidade De Lisboa, Lisboa)
- Rosengarten, R. (2004). *Compreender Paula Rego, 25 Perspetivas*. Porto: Fundação de Serralves, Público.
- Rosengarten, R. (2009). *Contrariar, esmagar, amar - a família e o Estado Novo na obra de Paula Rego*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Rosengarten, R. (1999). *Paula Rego e O Crime do Padre Amaro* . Lisboa: Quetzal Editores.
- Rosenthal, T. (2003). *Paula Rego: obra gráfica completa*. Lisboa: Cavalo de Ferro Editores, Lda.
- Rossi, C. (2009). Arte e Psicanálise na Construção do Humano. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 61, n. 2, pp 25-27.



Salgueiro, E. (1990). Breves reflexões sobre o narcisismo e o objeto estético na adolescência. *Revista da Sociedade Portuguesa de Psicanálise*, 8 , 71-75.

Sampaio, D. (1993). *Vozes e Ruídos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G., et al. (2014) Exploring Response to Art in Adolescence: A behavioral and Eye - Tracking study. *PLoS ONE*. 9(7): e102888. doi: 10.1371/journal.pone.0102888

Schaper, E. (1992). Taste, sublimity and genius: the aesthetics of nature and art. In: *The Cambridge companion to Kant*, ed. P. Guyer, 367–93. Cambridge: Cambridge University Press

Segal, H. (1957). A psychoanalytical approach to aesthetics. *Int. J. Psychoanal.*, v. 32, n. 1, p. 196-207.

Segal, H. (1983). *A obra de Hanna Segal*. Rio de janeiro: Imago Editora, Lda.

Segal, H. (1993). *Sonho, fantasia e arte*. Rio de janeiro: Imago Editora, Lda.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley & Sons, Inc.

Sousa, R. d. (5 de março de 2003). Paula Rego: o profano e o sagrado. *Jornal de Letras* , pp. 30-32.

Stokes, A. (1961/1966). *La Lujúria y la Necesidad de Pintura*. Buenos Aires: Spatia.

Stokes, A. (1963/1967). *La Pyntura y el Mundo Interior*. Buenos Aires: Paidós.

Stokes, A. (1965). *The Invitation in Art*. Londres: Tavistock Publications.

Symington, J., & Symington, N. (1999). *O pensamento clínico de Wilfred Bion*. Lisboa: Climepsi.

- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918/1984). *The Polish Peasant in Europe and America*. Urbana: University of Illinois Press.
- Toro, D. (2010). Arte y psicoanálisis. *Virtualia: Revista digital de la escuela de la orientación Lacaniana*.
- Townsend, D. (1997). *Introdução à estética*. Lisboa: Edicoes 70.
- Oliveira, S. (2008). Processos transformacionais e transformadores no encontro estético: Dialogo entre o espetador e a obra. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa).
- Vasconcelos, H. (2004). Paula Rego em Serralves. *Revista Elle*, 132-135.
- Vicente, L. B. (2005). Produção Criativa ou Linguagem do Imaginário – Uma Reaproximação Freudiana a Leonardo Da Vinci. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 25, 175-192.
- Vitória, A. (10 de novembro, de 2003). *Entrevista Paula Rego*. Jornal de Noticias, p. 4.
- Wiggins, C. (1991). *Tales from the National Gallery*. London: National Gallery.
- Willemart, P. (2009). *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspetiva.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potencial*. Paris: Gallimard.
- Zimmerman, D. (2000). *Fundamentos básicos das Grupoterapias*. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Zimmerler, R. (1 de abril de 2003). Paula Rego - A Outra Face de Maria. *Grande Reportagem*, pp. 57-63.

## **ANEXOS**



## **Anexo 1**

As seis representações das pinturas de Paula Rego em estudo



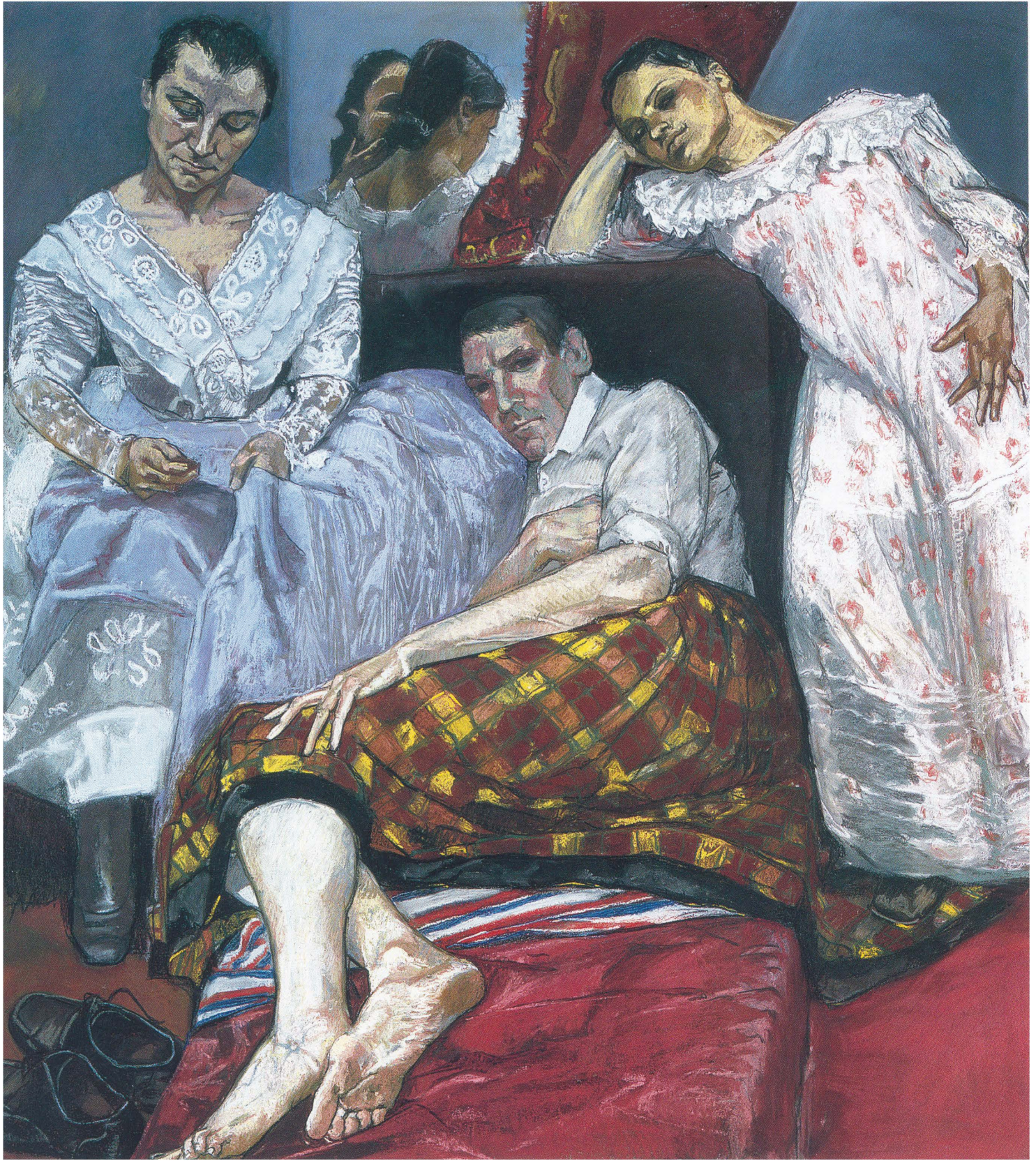
















































## **Anexo 2**

### **Questionário sociodemográfico**





## Questionário Sócio Demográfico

Transformação, Criatividade e Arte – Paula Rego e o Crime do Padre Amaro

NOME \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

NATURALIDADE \_\_\_\_\_ DATA DE NASC. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_

MORADA (completa) \_\_\_\_\_

Código Postal \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ Localidade \_\_\_\_\_ TELEF. \_\_\_\_\_ TM \_\_\_\_\_

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO \_\_\_\_\_

NOME DA MÃE \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_ HABILITAÇÕES \_\_\_\_\_

PROFISSÃO \_\_\_\_\_

NOME DO PAI \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_ HABILITAÇÕES \_\_\_\_\_

PROFISSÃO \_\_\_\_\_

IRMÃOS (Indique por ordem de idade, a partir do mais velho)

	Nome próprio	Idade	Ocupação/ Profissão	Vive na mesma casa?
1º (+ velho)				
2º				
3º				
4º				
5º				

(Assinale com um X)

É repetente? Sim ☐ Não ☐ Em que ano (s) \_\_\_\_\_

Quais as disciplinas que prefere? \_\_\_\_\_

E quais as disciplinas que menos gosta? \_\_\_\_\_

Gosta de estudar? Sim ☐ Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Pratica desportos? Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo: Quais? \_\_\_\_\_

Quais os seus interesses culturais? \_\_\_\_\_

Costuma visitar museus? \_\_\_\_\_

Como ocupa os seus tempos livres? \_\_\_\_\_

Com quem vive? \_\_\_\_\_

Já alguma vez teve acompanhamento psicológico? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, explique as razões \_\_\_\_\_

Outras informações que julgue de interesse \_\_\_\_\_

### **Anexo 3**

Transcrição de Entrevista *Centro Educativo Navarro Paiva* (CENP1), género masculino.





Respostas às questões 1,2 e 3:

Pinturas	Questões	Respostas
O Anjo	(Q1): O que vê aqui?	Uma pessoa, uma mulher que está a segurar numa espada de um lado e feno na outra
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pelas vestes
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Uma mulher que tem dois filhos numa aldeia. Iam sempre uns jovens aterrorizar a aldeia, pegar fogo e mataram um dos seus filhos. Ficou o outro, e a mulher tem na sua mão a espada e a relva na outra mão (que representa o seu outro filho), para não deixar que matem o outro filho. Esta mulher defendia os seus filhos
Entre as Mulheres	(Q1): O que vê aqui?	Duas raparigas, um senhor com mais idade, vê-se pela cara e pela posição dele, uma das raparigas (do lado esquerdo) está triste e a outra está mais relaxada, vê-se que está triste porque está com a cabeça para baixo, é porque não estamos muito bem. A outra está diferente.
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pela expressão rosto e do corpo
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Aquela que está triste é a filha do senhor, porque está a passar dificuldades e que a outra está à espera de resultados ou notícias de alguma doença, que o senhor possa ter. O senhor está com o corpo muito contorcido.
A Mãe	(Q1): O que vê aqui?	Duas raparigas, um senhor. As duas primeiras raparigas estão a ajudar a vestir uma roupa ou a escolher roupa. Está sentada a tocar na roupa e a outra a tocar na mão dele.
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pelas vestes e movimento
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Homem com algum dinheiro, estas duas senhoras podiam ser empregadas dele e a que está lá atrás seria a filha dele, porque a forma de vestir é diferente. As empregadas estão a vesti-lo
A Capoeira	(Q1): O que vê aqui?	Duas senhoras, uma senhora parece estar grávida, um boneco que parece uma criança, parece na imagem de trás estar a ajudar a senhora, pela posição do corpo e porque as grávidas não se conseguem mexer muito bem. Duas sobreposições diferentes, mas com as mesmas personagens.
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pelo corpo, pela postura
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Primeira pessoa que está grávida, possa estar a dar conselhos sobre o bebé e a imagem atrás é a mesma pessoa que está a falar (é empregada pelas vestes que têm) que não conseguem trabalhar e depois foi trabalhar para casa de outra senhora.
	(Q1): O que vê aqui?	Pode-se ver muita coisa..... vê-se tempos antigos, pode-se ver felicidade, tristeza, a senhora lá atrás a lavar roupa sem máquina. Até parece a minha mãe. O senhor parece padre. A imagem pode-se ver uma criança um bocado triste, porque está sozinha, na expressão da cara demonstra que não está relaxada, não está contente. No entanto alegria na parte da cama a

O Embaixador de Jesus	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	senhora tem movimentos de expressão do corpo de alegria
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Pelo vestido e expressão corpo e rosto  Uma senhora que tem um vestuário de formas mais económicas do bairro e outra de mais possibilidade económicas. A filha triste. No momento mais atrás é a menina mais crescida com a revolta. Uma narrativa do passado e do presente <i>Queria baptizar a filha mas a senhora está a dizer ao padre que não consegue cuidar da filha como a mãe cuidou dela.</i>
	(Q1): O que vê aqui?	Aqui vejo um senhor deitado numa cama com uma coisa por baixo, uma senhora. É algo a prender na cabeça a tentar lembrar-se de alguma coisa (pela expressão da cara), vê-se que não está contente, que está triste, com raiva e por baixo da cama a senhora está completamente parada <i>aprece que é só o corpo que está sem a alma.</i>
A Cella	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Expressão corpo e rosto
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Um marido e uma mulher que infelizmente partiu (morreu), é só o corpo e vê-se que o marido ficou triste, sozinho, de depressão, porque não está numa posição confortável e porque eu já vi ficarem assim (a minha avó, tios), com uma mágoa que não se consegue explicar, esta imagem parece assim, é uma imagem intolerável.

#### Respostas às questões 4,5 e 6

Questões		Respostas
(Q4): Após passarmos as imagens, apressento de novo todas e gostaria que escolhe-se a que <b>mais gostou</b> e porquê?		5ª imagem. Faz lembrar toda a minha vida, esta senhora é a minha mãe e esta criança podia ser eu, que neste momento estava a viver toda a mágoa e revolta, conseguiu levantar-se e suportar. Nesta parte inicial parece a minha mãe que não passou tempos fáceis. Além de ser uma imagem triste considero ser uma imagem muito bonita, porque tem o passado e o presente.
(Q5): É a que <b>menos gostou</b> e porquê?		1ª Primeira. Porque vou conhecendo muito bem isto. Ainda bem que me esforço por aquilo que nós queremos.
(Q6): Qual foi o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?		Reflete o dia a dia - passado/presente/futuro. Os momentos, a família  As imagens refletem o hoje, está a passar-se/amanha a passar-se/ no futuro irá passar. Momentos das pessoas.

#### **Anexo 4**

Transcrição de Entrevista *Quinta de Marrocos1* (QM1), género *feminino*.



Respostas às questões 1,2 e 3:

Pinturas	Questões	Respostas
O Anjo	(Q1): O que vê aqui?	<i>Uma senhora com um vestido azul e uma saia anarela. Provavelmente responsável, destimada, por causa da face e da esponja, mas nobre. O fundo retrata a solidão.</i>
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	<i>Pela postura, pela face, pela espada e pelo modo de vestir, pela expressão do corpo.</i>
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	<i>Além de ter sido há muito tempo, se calhar era uma ama por causa da esponja e do modo de vestir, que sabia lidar com as coisas, e pelo sorriso forçado no rosto, não tem marido porque não tem aliança.</i>
Entre as Mulheres	(Q1): O que vê aqui?	<i>Criados, pobres e tristes, sérios se calhar com muito sofrimento (pela expressão do rosto e do olhar) e os aposentos.</i>
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	<i>pela expressão do rosto e do olhar</i>
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	<i>Pessoas honestas que trabalham a vida inteira e que não conseguem sentir-se felizes por alguma mágoa ou pela vida que levam, gostavam de ter uma vida melhor. Pessoas pobres e trabalhadoras. Esta senhora está a pensar em si e a outra observa o sofrimento do homem nela.</i>
A Mãe	(Q1): O que vê aqui?	<i>Um holandês ou um Irlandês, mora perto do mar, mãe de família, talvez marinheiro (vê isto pela casa branca, pelo navio, pela concha)</i>
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	<i>pelas vestes</i>
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	<i>Este homem de família estava a ficar pronto para ir navegar no seu veleiro. Esta pessoa (outra personagem) não mostra rigidez ou tristeza o homem mostra rigidez e postura, a criada está a arranjá-lo. Esta outra pessoa é anónima. Também são pessoas pobres (porque as pessoas ricas não se vestem todas da mesma cor) os penteados são mais elaborados e pelo ambiente à volta, pela solidão na cadeira. A cadeira não é muito elaborada, é pela janela que se percebe que deve ser perto do mar com o fundo azul. A casa parece ser muito pequena pela luz que a janela transmite.</i>
	(Q1): O que vê aqui?	<i>Pessoas da quinta ou criadas talvez, pela galinha, pelo convívio dos animais que têm à volta,</i>

A Capoeira	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	<i>pelas vestes eram criadas que vivem numa quinta.</i>
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	<i>Pela expressão e pelas vestes</i> <i>As pessoas do fundo são misteriosas, criadas. Esta não se parece tanto porque não se vê o amarelo, porque parece ter um fato diferente. Pelos lençóis da cama pelo estado do sofá. Uma está a pensar numa coisa que imaginava ter (pela expressão pensativa, mas curiosa) talvez uma pessoa como ela numa vida melhor. Esta parece muito fixa no futuro, no passado ou até mesmo no presente (a postura está descontraída). os olhares que aparecem, transmitem mesmo (sente-se aqui) transmitem algo! Uma pessoa só com solidão, mas serena, não tem uma feição muito carregada. Quatro criadas a conviver no mesmo sítio, mas com todos à volta, duas mulheres parecem mais sós.</i>
	(Q1): O que vê aqui?	<i>Nobres, talvez ela esteja doente. Uma família. Não percebo se é um padre (pelas vestes) ou é o marido que conforta com alguma coisa (pelo rosto) uma mulher reservada. As criadas, esta talvez seja uma das filhas. O fundo dá a sensação de um espírito livre (pelas folhas verdes da imagem). As outras eram criadas, mas sentem, dá a sensação de que os nobres são justos com as criadas.</i>
O Embaixador de Jesus	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	<i>Pelas vestes e pelas imagens e (pela expressão de mágoa, pelo rosto e pelas mãos)</i>
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	<i>Uma família que podia ter uma fortuna só que escondiam muita coisa. Não eram felizes (pela expressão de mágoa, pelo rosto e pelas mãos). Talvez ele tenha duas faces pela imagem. Muitas pessoas à volta, também são pessoas misteriosas a mulher pelo modo que ela olha. A rapariga parece calma. Muita Solidão. A criada a trabalhar, sozinha no seu espaço. A criança que não sei o que está a fazer. Se calhar pelo vestido a boneca pode representar a infância da senhora quando ela foi baptizada. Parecem pessoas muito sérias e pesadas.</i>
	(Q1): O que vê aqui?	<i>O mesmo homem que está doente num hospital antigo (os hospitais antigos eram vazios, pela expressão da cor da cara faz ver que está doente e pela expressão do rosto de sofrimento) a forma, a expressão como está encolhido. Uma pessoa muito simples, um mistério. Não se consegue caracterizar a pessoa, não demonstra qualquer vida.</i>
A Cela	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	<i>Expressão do corpo e do rosto</i>
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	<i>Um homem com uma vida muito dura que talvez ele quisesse melhorar. Com muito sofrimento, muito fechado, uma personalidade triste e forte, porque não demonstra o que está a sofrer. E só, porque não tem mais ninguém à volta. Apenas um boneco sem vida. Um hospital pobre pela cama, sem lençóis.</i>

**Respostas às questões 4,5 e 6**

Questões	Respostas
<i>(Q4): Após passarmos as imagens, apresento de novo todas e gostaria que escolhe-se a que <b>mais gostou</b> e porquê?</i>	<i>3ª Imagem. Demonstra muito bem o detalhe e pelo enigma, pelas pessoas. Pela ligação/envolvimento que se encontra aqui.</i>
<i>(Q5): E a que <b>menos gostou</b> e porquê?</i>	<i>1ª Imagem. Porque ela assusta-me. Uma pessoa só, mas muito forte que ao mesmo tempo me assusta</i>
<i>(Q6): Qual foi o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?</i>	<i>Solidão; VIDA... As pessoas podem ter muita gente à volta mas sentirem-se sós; o mistério; demonstra que todas as pessoas têm vida. Todas estão relacionadas</i>





## **Anexo 5**

Transcrição de Entrevista *Escola Alemã de Lisboa 1* (EAL1), género *masculino*



Transcrição de Entrevista Escola Alemã de Lisboa I (EAL1), género masculino

Respostas às questões 1,2 e 3:

Pinturas	Questões	Respostas
O Anjo	(Q1): O que vê aqui?	Uma mulher com uma espada na mão direita e com uma saia dourada, um casaco azul. Está a olhar. Se calhar com palha na outra mão. Com um olhar sério, mas simpático, uma mistura.
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pelo rosto.
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Ela estava num castelo na idade média a lutar (por causa da espada)
Entre as Mulheres	(Q1): O que vê aqui?	São homens e mulheres. Um homem parece ser mais pobre com um aspeto sujo e com um olhar triste. Uma mulher com aspeto sujo, com um vestido de princesa. O aspeto sujo é pela pele que tem muitas manchas. A terceira com um aspeto um bocadinho sujo está a com ar de estar a pensar.
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pelo rosto.
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Eram princesas, mas foram suspensas do castelo e agora estão a tentar sobreviver. Estão com um colchão, se calhar na cave do castelo.
A Mãe	(Q1): O que vê aqui?	Estão apaixonados e felizes, se calhar é afilhada, está com um ar de precisar de alguma coisa, parecem ser ricos e apaixonados porque estão de mão dada, a olharem-se com um ar muito cuidadoso.
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pela expressão do rosto
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Estão num castelo, ela parece estar na sala a preparar a saia, porque ele não está bem vestido e ela também. Estão a preparar-se para o casamento na sala.
A Capoeira	(Q1): O que vê aqui?	Todas criadas numa casa ou num castelo. Isto é o quarto delas. São criadas porque estão todas vestidas da mesma cor, com a saia cinzenta e o avental. Eles estão todos a pensar com um ar triste. Um pássaro, um cão uma ovelha ou cabra
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pelo movimento, pelo expressão do corpo que faz ver a agitação e pelas vestes.
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	Estão no seu quarto a acordar de manhã e a preparar-se para ir trabalhar.
O Embaixador de Jesus	(Q1): O que vê aqui?	É muito confuso. É uma casa pequenina está tudo muito justo. Está outra criada a lavar, muito confuso, está uma criança. É um espelho. São muitas pessoas juntas. Pode ser uma casa de pessoas não muito ricas... pode ser um Casamento, ela está vestida de noiva.
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	Pelas vestes e pelo espaço
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	A mulher está zangada com este homem. Eles são marido e mulher, mas estão a ter um conflito entre eles, o normal que acontece entre marido e mulher. À volta deles está a

		<i>acontecer o dia a dia normal. As criadas, as crianças, e a filha que está a ignorar o conflito deles.</i>
<i>A Cela</i>	(Q1): O que vê aqui?	<i>Casa de Pobres, porque só há uma cama muito frágil, parece suje e ele está com um ar muito triste e não está nada contente. As calças do pijama não têm nenhuma manta. Por baixo está uma criança que está a dormir.</i>
	(Q2): O que é que vê que o faz ver isso?	<i>Pelas vestes e pelo espaço e expressão do rosto</i>
	(Q3): Que história poderia contar a partir desta imagem?	<i>De manhã ou à noite, estão a tentar dormir ou acordar, e são pobres porque tem uma casa muito pequena, com uma sala que estão a tentar arranjar o seu dia a dia. A cama está rasgada. Estes são dois pobres que se juntaram para sobreviver ou se calhar são filho e pai e a mãe morreu. A criança também pode estar morta porque está com um olhar vazio e sem vida. A maneira como está deitada não expressa um sinal de vida.</i>

**Respostas às questões 4,5 e 6:**

<b>Questões</b>		<b>Respostas</b>
(Q4): Após passarmos as imagens, apresento de novo todas e gostaria que escolhe-se a que <b>mais</b> gostou e porquê?		<i>2ª Imagem Porque percebi logo o que ela queria dizer.</i>
(Q5): E a que <b>menos</b> gostou e porquê?		<i>5ª Imagem porque é confusa e ao primeiro olhar não percebi.</i>
(Q6): Qual foi o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O que é que sentiu com a apresentação destas imagens?		<i>Alegria, tão depressa contentamento, como tristeza.</i>

## **Anexo 6**

Transcrição das Respostas às questões 4, 5 e 6 do Centro Educativo Navarro Paiva  
Escola (CENP) dos sujeitos do género feminino e masculino.



**Transcrição das Respostas às questões 4,5 e 6 da Centro Educativo Navarro Paiva (CENP) dos sujeitos do género feminino.**

***Respostas do Sujeito 1***

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<b><i>2ª Imagem porque é a Família.</i></b>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<b><i>1ª Imagem porque é a vingadora.</i></b>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<b><i>Fazem pensar na Família e nas atitudes, acontecimentos. É bom recordar a família.</i></b>

***Respostas do Sujeito 2***

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<b><i>3ª Imagem é um Pai Rei que parece muito atencioso com a sua filha.</i></b>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<b><i>6ª Imagem porque está triste e preso.</i></b>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<b><i>Colocou-se a pensar e ir à procura de dar um sentido.</i></b>

***Respostas do Sujeito 3***

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<b><i>1ª Imagem pela forma descontraída</i></b>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<b><i>6ª Imagem não gostou do desenho, nem da história que se pode interpretar dela.</i></b>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<b><i>Situações da Vida Antiga; Viajar no tempo; Situações de Vida passadas.</i></b>

***Respostas do Sujeito 4***

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<b><i>3ª Imagem trabalhar em equipa e ajudar uns aos outros.</i></b>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<b><i>6ª Imagem maltratar a criança e a mãe eu não gosto.</i></b>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<b><i>Esperança... gosto das Pinturas. A Pintora quer dar-nos uma mensagem a cada um de nós. Querem mostrar uma mensagem para nós cada pessoa tem uma opinião.</i></b>

**Respostas do Sujeito 5**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>2ª Imagem porque é uma pessoa boa porque tem pessoas à volta.</i>  <i>6ª Imagem, porque é uma pessoa que já foi muito magoado.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem porque é um ato de cobardia, porque ele estava a tentar meter respeito, medo à mulher.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Tristeza.</i>



**Transcrição das Respostas às questões 4,5 e 6 da Centro Educativo Navarro Paiva (CENP) dos sujeitos do gênero masculino.**

**Respostas do Sujeito 1**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem não é todos os dia que vê uma mulher com um espada na mão. Vê-se que é uma mulher desinibida, uma mulher forte sem medo.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem porque é esquisita e não consegui perceber ou fazer muito bem a história.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Não respondeu.</i>

**Respostas do Sujeito 2**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>5ª imagem faz lembrar toda a minha vida, esta senhora é a minha mãe e esta criança podia ser eu, que neste momento estava a viver toda a magoa e revolta, consegui levantar e suportar. Nesta parte inicial parece a minha mãe que não passou tempos fáceis. Além de ser uma imagem triste considero ser uma imagem muito bonita, porque tem o passado e o presente.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>1ª imagem porque vou conhecendo muito bem isto. Ainda bem que esforço-me por aquilo que nós queremos.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Reflete o dia a dia - passado/presente/futuro. Os momentos a família. As imagens refletem o hoje está a passar-se/amanha a passar-se/ no futuro irá passar. Momentos das pessoas</i>

**Respostas do Sujeito 3**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem mais bonita, gosto de ver pessoas felizes, casamentos, batizados e amor.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem não gosto de ver pessoas a sofrer.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Estranheza e imagens de sentimento</i>

**Respostas do Sujeito 4**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<b><i>4ª Imagem as quatro irmãs, parecem ser muito unidas. AMOR/União/Afetos.</i></b>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<b><i>6ª Imagem não gosto da Solidão.</i></b>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<b><i>Tristeza.</i></b>

**Respostas do Sujeito 5**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<b><i>1ª Imagem porque na verdade as mulheres são umas Guerreiras.</i></b>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<b><i>6ª Imagem faz confusão quando as pessoas estão tristes.</i></b>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<b><i>Preservar e manter a esperança Todos nós temos sentimentos, não podemos desanimar.</i></b>

## **Anexo 7**

Transcrição das Respostas às questões 4, 5 e 6 da Escola Quinta de Marrocos (EQM)  
dos sujeitos do género feminino e masculino



**Transcrição das Respostas às questões 4,5 e 6 da Escola Quinta de Marrocos (EQM) dos sujeitos do género feminino.**

**Respostas do Sujeito 1**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>2ª Imagem porque é mais divertida, mais engraçada pela história. Por os homens estarem vestidos de mulher.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem o senhor mostra estar doente e a parte debaixo é confusa.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Confusão</i>

**Respostas do Sujeito 2**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem não devia haver espaço entre o homem e a mulher. 6ª Imagem porque faz lembrar o meu pai que está privado do seu mundo. Faz pensar isso porque está muito sozinho.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem porque não compreendi o que a pintura quis dizer.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Relevante e expressivo Ela constata que é uma história e têm ligação, ou seja, que está tudo interligado.</i>

**Respostas do Sujeito 3**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem, porque vamos à luta como ela.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem porque é muito confusa.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Levam-me a viajar na história. É uma viagem no tempo.</i>

**Respostas do Sujeito 4**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem porque o senhor está a querer dar os mesmos direitos de Liberdade às mulheres</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem porque sinto um vazio</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Foi interessante Histórias passadas no passado sec. XVIII</i>

**Respostas do Sujeito 5**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>3ª Imagem demonstra muito bem num detalhe e pelo enigma, pelas pessoas. Pela ligação/envolvimento que se encontra aqui</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem porque ela assusta-me. Uma pessoa só mas muito forte que ao mesmo tempo me assusta</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Solidão; VIDA.... As pessoas podem ter muita gente á volta mas sentirem-se sós; o mistério; demonstra que todas as pessoas têm vida. Todas estão relacionadas</i>

**Transcrição das Respostas às questões 4,5 e 6 da Escola Quinta de Marrocos (EQM) dos sujeitos do gênero masculino.**

**Respostas do Sujeito 1**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem devido a ter uma vida miserável e depois foi combater para ficar Nobre.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem devido à solidão e à morte da parente.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Confusão e estranheza Muitas pessoas, muitos elementos para identificar e na criatividade.</i>

**Respostas do Sujeito 2**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem parece que ele quer defender os seus ideais. (justiça)</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>4ª Imagem, porque é muito confusa.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Estranheza.</i>

**Respostas do Sujeito 3**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>4ª Imagem encontra-se vida nessa pintura</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem, pela expressão parece que fez mal a alguém.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Impacto; confuso Procura um sentido na sequência das imagens e acha que têm sequência.</i>

**Respostas do Sujeito 4**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem pela ação que pode estar a decorrer</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem porque o homem parece estar muito deprimido</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Foi difícil porque não se percebe muito bem o que estão a fazer, é confuso.</i>

**Respostas do Sujeito 5**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem porque me faz lembrar a era dos gladiadores e da guerra.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem porque não tem muita coisa à volta, é uma imagem vazia.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Estranho, não estou habituado a ver muitas imagens.</i>



## **Anexo 8**

Transcrição das Respostas às questões 4, 5 e 6 da Escola Alemã de Lisboa (EAL) dos  
sujeitos do género feminino e masculino



**Transcrição das Respostas às questões 4,5 e 6 da Escola Alemã de Lisboa (EAL) dos sujeitos do género feminino.**

**Respostas do Sujeito 1**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem Pelas cores e porque percebi melhor a história.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem Porque o sentimento de dor que o homem está a ter.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Sufrimento, tristeza O homem parece ser sempre o mesmo.</i>

**Respostas do Sujeito 2**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem Muitas cores, parece mais alegre, mais vida mais ação.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem Porque está muito preenchido e por não conseguir contar a história.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Estranheza, curiosidade.</i>

**Respostas do Sujeito 3**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem Mostra que se pode ser forte. Transmite força.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>2ª imagem Despreocupação</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Indecisão; tristeza; coragem; ignorância/fúria/Medo; preocupação e arrependimento Todos somos diferentes, mas todos somos iguais.</i>

**Respostas do Sujeito 4**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>5ª imagem Mais vida, pelas cores vivas e mais alegres</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>3ª Imagem As cores são muito escuras e mais monótono.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Estranheza /Incompleto parece uma história; algo de errado; alguma coisa que se passou não muito boa.</i>

**Respostas do Sujeito 5**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem Concordo plenamente com a atitude desta mulher, porque simboliza um ato corajoso.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>3ª Imagem São muitas coisas muito tristes infelizmente são reais e muito más. (os homens abusarem das mulheres).</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Melancolia e pesado Parece ser tudo a mesma história e são desenhos de uma parte da história.</i>

**Transcrição das Respostas às questões 4,5 e 6 da Escola Alemã de Lisboa (EAL) dos sujeitos do género masculino.**

**Respostas do Sujeito 1**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>2ª Imagem porque percebi logo o que ela queria dizer.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem porque é confusa e ao primeiro olhar não percebi.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Alegria, tão depressa contentamento como tristeza.</i>

**Respostas do Sujeito 2**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem porque o tom das Cores e porque é mais simples.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem porque é muito agitada.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Encantadora.</i>

**Respostas do Sujeito 3**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>5ª Imagem momento de felicidade</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>1ª Imagem porque segundo a história matou alguém e não é muito bonito matar.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Confuso; interessado.</i>

**Respostas do Sujeito 4**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>2ª Imagem representa consequências da Guerra. Mas parece que a situação não é muito positiva.</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem parece que o homem está em sofrimento e mal consegue viver. Também a 3ª imagem porque parece que as mulheres estão a ser escravizadas.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>Tristeza.</i>

**Respostas do Sujeito 5**

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
<b>(Q4):</b> Qual a imagem que mais gostou? Porquê?	<i>4ª imagem porque apesar das pessoas não estarem muito felizes, é mais pensativa</i>
<b>(Q5):</b> Qual a imagem que menos gostou? Porquê?	<i>6ª Imagem não gosto de ver pessoas mais tristes, pelo vazio e pela tristeza.</i>
<b>(Q6):</b> Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?	<i>As diferenças entre as pessoas: mais feliz, menos feliz; mais rico; mais pobre; muitas diferenças nestas imagens.</i>

## **Anexo 9**

Tabela Descritiva das unidades categoriais para as questões 1, 2 e 3





**Análise e Descrição das Dimensões, Categorias e Subcategorias das questões 1, 2 e 3**

	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Dimensão Formal</b>	Referências por parte dos observadores sobre os elementos formais da obra de arte a partir da descrição e análise dos aspetos formais bem como do conteúdo e, articulação entre ambos.	<i>“Uma mulher com uma espada na mão direita e com uma saia dourada, um casaco azul. Está a olhar. Tem palha na outra mão. Com um olhar sério, mas simpático, uma mistura”</i> <sup>[EAL.M.]</sup>
<b>Categoria Forma – Conteúdo</b>	Constam referências ao conteúdo formal da obra de arte e ao que nela está representado, como sendo por exemplo: figura; objetos/adereços; vestes; expressão rosto e corpo; cenário e a relação entre elementos.	<i>“Além de ter sido há muito tempo, se calhar era uma ama por causa da esponja e do modo de vestir, que sabia lidar com as coisas, e pelo sorriso forçado no rosto, não tem marido porque não tem aliança”.</i>
<b>Subcategoria Figura</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem tanto figuras e personagens humanos, bem como animais.	<i>“Está um homem de família (...), está outra pessoa que é outra personagem, é anónima. Também está aqui outra figura que é uma empregada a arranjar o homem. (...)”</i> <sup>[EOM.F.]</sup>
<b>Subcategoria Objetos-Adereços</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem objetos e adereços das personagens, dos cenários evocados pelas qualidades pictóricas da obra de arte.	<i>“Uma mulher com uma espada na mão e feno na outra”</i> <sup>[CENP.M.]</sup>
<b>Subcategoria Cenário</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem o espaço cénico da obra de arte.	<i>“Casa de Pobres, porque só há uma cama muito frágil, parece suja (...)”</i> <sup>[EAL.M.]</sup>
<b>Subcategoria Expressão do rosto</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem a expressão do rosto dos elementos figurativos da obra de arte.	<i>“São homens e mulheres. Um homem parece ser mais pobre com um aspeto sujo e com um olhar triste. (...) O aspeto sujo, é pela pele que tem muitas manchas. A terceira com um aspeto um bocadinho sujo está a com ar de estar a pensar”.</i> <sup>[EAL.M.]</sup>
<b>Subcategoria expressão do corpo</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem a expressão do corpo dos elementos figurativos da obra de arte.	<i>“Pelo movimento, pelo expressão do corpo que faz ver a agitação e pelas vestes”</i> <sup>[EAL.M.]</sup>
<b>Subcategoria Vestes</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem as qualidades pictóricas da obra de arte relativamente aos elementos de vestuário.	<i>“Duas raparigas, um senhor. As duas primeiras raparigas estão a ajudar a vestir uma roupa ou a escolher roupa. Está sentada a tocar na roupa e a outra a tocar na mão dele”.</i> <sup>[CENP.M.]</sup>
<b>Subcategoria relação entre elementos</b>	Nesta subcategoria foram agrupadas todas as expressões que incluem o movimento e a relação entre os elementos figurativos e os objectos que a própria obra, pelas suas qualidades pictórica evoca.	<i>“Duas senhoras, uma senhora parece estar grávida, um boneco que parece uma criança, parece na imagem de trás estar a ajudar a senhora, pela posição do corpo e porque as grávidas não se conseguem mexer muito bem. Duas sobreposições diferentes, mas com as mesmas personagens”</i> <sup>[CENP.M.]</sup>
<b>Categoria Forma</b>	Nesta categoria existem referências aos elementos do conteúdo formal da obra de arte; os sujeitos assinalam o modo como a sombra, as cores e o fundo são expostos na obra de arte.	<i>“O mesmo homem que está doente num hospital antigo (os hospitais antigos eram vazios, pela expressão da cor da cara faz ver que está doente e pela expressão do rosto de sofrimento) a forma, a expressão como está encolhido (...)”</i> <sup>[EOM.F.]</sup>

<b>Subcategoria cor</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo formal da obra de arte, respetivamente à cor.	<i>“Uma mulher (...) com um vestido azul e uma saia amarela”</i> <sup>[EQM.F.]</sup>
<b>Dimensão Conteúdo</b>	É a dimensão que integra o olhar e a explicação por parte do observador em relação ao conteúdo da obra de arte, quer seja uma observação mais interpretativa, ou descritiva.	<i>“As pessoas do fundo são misteriosas, criadas. Esta não se parece tanto porque não se vê o amarelo, porque parece ter um fato diferente. Pelos lençóis da cama pelo estado do sofá. Uma está a pensar numa coisa que imaginava ter (pela expressão pensativa mas curiosa) talvez uma pessoa como ela numa vida melhor. Esta parece muito fixa no futuro, no passado ou até mesmo no presente (a postura está descontraída). Os olhares que aparecem, transmitem mesmo (sente-se aqui) transmitem algo! Uma pessoa só, com solidão mas serena, não tem uma feição muito carregada. Quatro criadas a conviver no mesmo sítio, mas com todos à volta, duas mulheres parecem mais sós.”</i> <sup>[EQM.F.]</sup>
<b>Categoria Interpretação</b>	Nesta categoria os observadores a partir do encontro e do olhar sobre a obra de arte, imaginam, interpretam, recriam, inventam e/ou projetam uma história que poderá ou não transcender o aspeto exterior da obra de arte.	<i>“De manhã ou à noite que estão a tentar dormir ou acordar, e que são pobres numa casa muito pequena, com uma sala que estão a tentar arranjar o seu dia-a-dia. A cama está rasgada. Estes são dois pobres que se juntaram para sobreviver ou se calhar são filho e pai e A Mãe morreu. A criança também pode estar morta, porque está com um olhar vazio e sem vida. A maneira como está deitada não expressa um sinal de vida.”</i> <sup>[EAL.M.]</sup>
<b>Subcategoria Imaginação</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo imaginativo, que a obra de arte evoca, nas narrativas construídas pelos observadores.	<i>“Um irlandês ou um holandês que mora perto do mar (...) talvez marinheiro”</i> <sup>[EQM.F.]</sup>
<b>Subcategoria Projeção</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo projectado pelos observadores quando percebem a obra de arte e desenvolvem a narrativa a partir desta.	<i>“Faz lembrar toda a minha vida, esta senhora é a minha Mãe e esta criança podia ser eu, que neste momento estava a viver toda a mágoa e revolta, consegui levantar e suportar. Nesta parte inicial parece a minha Mãe que não passou tempos fáceis. Além de ser uma imagem triste, considero ser uma imagem muito bonita, porque tem o passado e o presente”</i> <sup>[CENP.M.]</sup>
<b>Categoria Descrição</b>	Nesta categoria os observadores no encontro com a obra de arte limitam-se a estabelecer um olhar descritivo (com tendência à síntese e reconhecimento) perante o que é exposto na obra de arte	<i>“Aqui vejo um senhor deitado numa cama com uma coisa por baixo, uma senhora”</i> <sup>[CENP.M.]</sup>

<b>Dimensão Afetiva</b>	Esta dimensão integra as emoções, sentimentos e conteúdos temáticos evocados pelos elementos formais e pelo conteúdo expresso na obra de arte	<i>“O mesmo homem que está doente, os hospitais antigos eram vazios, pela expressão da cor e pela expressão do rosto de sofrimento. A forma e expressão como está encolhido. Uma pessoa muito simples, um mistério. Não se consegue caracterizar a pessoa, não demonstra qualquer vida”.</i> <small>[EQM.F.]</small>
<b>Categoria Sentimentos/ Emoções</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções (positivos e/ou negativos) que a obra de arte cria no encontro com o sujeito, a partir dos seus elementos formais e pelo seu conteúdo.	<i>“Pode-se ver muita coisa..... vê-se tempos antigos, pode-se ver felicidade, tristeza, a senhora lá atrás a lavar roupa sem máquina. Até parece a minha Mãe. O senhor parece padre. A imagem pode-se ver uma criança um bocado triste, porque está sozinha, na expressão da cara demonstra que não está relaxada, não está contente. No entanto alegria na parte da cama a senhora tem movimentos de expressão do corpo de alegria”</i> <small>[CENP.M.]</small>
<b>Subcategoria sentimentos/ emoções positivas</b>	Nesta subcategoria existem referências a sentimentos/emoções com uma atribuição da qualificação positiva (exemplo: felicidade, contentamento, coragem), em relação à obra de arte.	<i>“Estão apaixonados e felizes, se calhar é afilhada, está com um ar de precisar de alguma coisa, parecem ser ricos e apaixonados porque estão de mão dada, a olharem-se com um ar muito cuidadoso.”</i> <small>[JEAL.M.]</small>
<b>Subcategoria sentimentos/ emoções negativas</b>	Nesta subcategoria existem referências a sentimentos/emoções com uma atribuição da qualificação negativa (exemplo: raiva, solidão, vazio), em relação à obra de arte.	<i>“É um homem com uma vida muito dura (...) com muito sofrimento, muito fechado, uma personalidade triste e forte porque não demonstra que está a sofrer (...) é só porque não tem mais ninguém à volta”</i> <small>[EQM.F.]</small>
<b>Categoria Cenários Temáticos</b>	Nesta categoria existe um espaço simbólico entre o que se apresenta ao sujeito e o que poderia ser, transcendendo o aspecto exterior, através da imaginação e constituindo-se a obra de arte, ela mesma, um cenário gerador de uma emoção emergente.	<i>“Uma mulher que tem dois filhos numa aldeia. Iam sempre uns jovens aterrorizar a aldeia, pegar fogo e mataram um dos seus filhos. Ficou o outro, eles voltaram, e a mulher tem na sua mão a espada e a relva na outra mão (que representa o seu outro filho), para não deixar que matem o outro filho. Esta mulher defendia os seus filhos”</i> <small>[CENP.M.]</small>
<b>Subcategoria doença</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de doença, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Nobres, talvez ela esteja doente. Uma família. Não percebo se é um padre (pelas vestes) ou é o marido que conforta com alguma coisa (pelo rosto) uma mulher reservada. As criadas, esta talvez seja uma das filhas. O fundo dá a sensação de um espírito livre (pelas folhas verdes da imagem). As outras eram criadas, mas sentem, dá a sensação de que os nobres são justos com as criadas”.</i> <small>[EQM.F.]</small>

<b>Subcategoria gravidez</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de gravidez, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Primeira pessoa que está grávida, possa estar a dar conselhos sobre o bebé e a imagem atrás é a mesma pessoa que está a falar (é empregada pelas vestes que têm) que não conseguem trabalhar e depois foi trabalhar para casa de outra senhora.”</i> <sup>[CENP, M]</sup>
<b>Subcategoria família</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de vínculos – como por exemplo, a paternidade; casal; família –, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura e/ou relação entre elementos) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“A mulher está zangada com este homem. Eles são marido e mulher, mas estão a ter um conflito entre eles, o normal que acontece entre marido e mulher. À volta deles está a acontecer o dia a dia normal. As criadas, as crianças, e a filha que está a ignorar o conflito deles”</i> . <sup>[JEAL, M]</sup>
<b>Subcategoria casamento</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de casamento, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura, e/ou vestes, e/ou relação entre elementos, e/ou objectos/adereços) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“(…) pode ser um Casamento, ela está vestida de noiva”</i> . <sup>[JEAL, M]</sup>
<b>Subcategoria valores</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com valores (por exemplo, justiça, ajuda, liberdade), evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Pessoas honestas que trabalham a vida inteira e que não conseguem sentir-se felizes por alguma mágoa ou pela vida que levam, gostavam de ter uma vida melhor. Pessoas pobres e trabalhadoras. Esta senhora está a pensar em si e a outra observa o sofrimento do homem nela.”</i> <sup>[EQM, F]</sup>
<b>Subcategoria morte</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de morte, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Um marido e uma mulher que infelizmente partiu (morreu), é só o corpo e vê-se que o marido ficou triste, sozinho, de depressão, porque não está numa posição confortável e porque eu já vi ficarem assim (a minha avó, tios), com uma mágoa que não se consegue explicar, esta imagem parece assim, é uma imagem intolerável”</i> . <sup>[CENP, M]</sup>
<b>Subcategoria baptizado</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de gravidez, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“(…) Se calhar pelo vestido a boneca pode representar a infância da senhora quando ela foi baptizada (...)”</i> <sup>[EQM, F]</sup>

## **Anexo 10**

Tabela Descritiva das unidades categoriais para as questões 4, 5 e 6



**Análise e Descrição das Dimensões, Categorias e Subcategorias das questões 4, 5 e 6**

	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Dimensão Formal</b>	Referências por parte dos observadores sobre os elementos formais da obra de arte a partir da descrição e análise dos aspetos formais bem como do conteúdo e, articulação entre ambos.	<i>“Pelas cores e porque percebi melhor a história”</i> <small>[EAL, F, sujeito 1]</small>
<b>Categoria Forma</b>	Nesta categoria existem referências aos elementos do conteúdo formal da obra de arte; os sujeitos assinalam o modo como a sombra, as cores e o fundo são expostos na obra de arte.	<i>“Muitas cores, parece mais alegre, mais vida, mais acção”</i> <small>[EAL, F, sujeito 2]</small>
<b>Subcategoria cor</b>	Nesta subcategoria existem referências ao conteúdo formal da obra de arte, respetivamente à cor.	<i>“Porque o tom das Cores e porque é mais simples”</i> <small>[EAL, M, sujeito 2]</small>
<b>Dimensão Afetiva</b>	Esta dimensão integra as emoções e sentimentos evocados pelos elementos formais e pelo conteúdo expresso na obra de arte	<i>“Indecisão; tristeza; coragem; ignorância/fúria/Medo; preocupação e arrependimento”</i> <small>[EAL, F, sujeito 3]</small>
<b>Categoria Sentimentos/emoções altruístas</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo altruísta (exemplo: ajuda, união, esforço), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Trabalhar em equipa e ajudar uns aos outros”</i> . <small>[EAL, F, sujeito 4]</small>
<b>Categoria Sentimentos/Tensão/Tristeza</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo de tensão/tristeza (exemplo: mágoa, solidão, sofrimento), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Sinto tristeza”</i> <small>[CENP, F, sujeito 5]</small>
<b>Categoria Sentimentos Bem-estar/felicidade</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo de bem-estar/felicidade (exemplo: coragem, beleza, alegria), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Esperança”</i> <small>[CENP, F, sujeito 4]</small>
<b>Categoria Sentimentos Amorosos</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo amoroso (exemplo: amor, afetos, carinho), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“As quatro irmãs, parecem ser muito unidas. AMOR/União/Afectos”</i> <small>[CENP, M, sujeito 4]</small>
<b>Categoria Sentimentos Agressivos</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo de agressividade (exemplo: revolta, vingança, maldade) percecionados no encontro com a obra de arte.	<i>“Pela expressão parece que fez mal a alguém”</i> <small>[EQM, M, sujeito 3]</small>
<b>Categoria Sentimentos Ambíguos</b>	Nesta categoria os sujeitos expressam os sentimentos e emoções que foram agrupados como tendo um conteúdo ambiguidade (exemplo: estranheza, confusão, indecisão), percecionados no impacto com a obra de arte.	<i>“Confusão e estranheza. Muitas pessoas, muitos elementos para identificar e na criatividade”</i> <small>[EQM, M, sujeito 1]</small>

<b>Dimensão Cenários</b>	Esta dimensão integra os cenários e conteúdos temáticos evocados pelos elementos formais e pelo conteúdo expresso na obra de arte	<p><i>“Levam-me a viajar na história. Faz-me uma viagem no tempo”</i> <small>[EQM, MF, sujeito 3]</small></p> <p><i>“Relevante e expressivo. É uma história e têm ligação ou seja que está tudo interligado”</i> <small>[EQM, F, sujeito 2]</small></p>
<b>Categoria Cenários Temáticos</b>	Nesta categoria existe um espaço simbólico entre o que se apresenta ao sujeito e o que poderia ser, transcendendo o aspeto exterior, através da imaginação e constituindo-se a obra de arte, ela mesma, um cenário gerador de uma emoção emergente.	<p><i>“Reflete o dia-a-dia - passado/presente/futuro. Os momentos a família (...) As imagens refletem o hoje está a passar-se...amanha a passar-se... no futuro irá passar. Momentos das pessoas”</i> <small>[CENP, M, sujeito 2]</small></p>
<b>Subcategoria doença</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de doença, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<p><i>“Devido à solidão e à morte da parente”</i> <small>[EQM, M, sujeito 1]</small></p>
<b>Subcategoria família</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de vínculos – como por exemplo, a paternidade; casal; família –, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura e/ou relação entre elementos) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<p><i>“É um Pai Rei que parece muito atencioso com a sua filha”</i> <small>[CENP, F, sujeito 2]</small></p>
<b>Subcategoria casamento</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de casamento, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (figura, e/ou vestes, e/ou relação entre elementos, e/ou objectos/adereços) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<p><i>“Bonita. Gosto de ver pessoas felizes, casamentos, batizados e amor”</i> <small>[CENP, M, sujeito 3]</small></p>
<b>Subcategoria valores</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com valores (por exemplo, justiça, ajuda, liberdade), evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<p><i>“Parece que ele quer defender os seus ideais...justiça!”</i> <small>[EQM, M, sujeito 2]</small></p>
<b>Subcategoria morte</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de morte, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<p><i>“Porque segundo a história, matou alguém e não é muito bonito matar.”</i> <small>[EAL, M, sujeito 3]</small></p>
<b>Subcategoria baptizado</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de gravidez, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<p><i>“Bonita. Gosto de ver pessoas felizes, casamentos, batizados e amor”</i> <small>[CENP, M, sujeito 3]</small></p>
<b>Subcategoria Vida</b>	Nesta subcategoria existem referências com expressões de vida, vitalidade e vigor, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte.	<p><i>“Solidão; VIDA... As pessoas podem ter muita gente à volta, mas sentirem-se sós; um mistério; demonstra que todas as pessoas têm vida. Todas estão relacionadas (...) encontra-se vida nesta pintura”</i> <small>[EQM, M, sujeito 3]</small></p>



<b>Subcategoria História</b>	Nesta subcategoria existem referências com expressões associadas a elementos históricos (no tempo e no espaço) evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pela imaginação.	<i>“Situações da Vida Antiga; Viajar no tempo; Situações de Vida passadas.”</i> <small>[CENP, F, sujeito 3]</small>
<b>Subcategoria Maltrato</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de maltrato, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“São muitas coisas muito tristes infelizmente são reais e muito más. Os homens abusarem das mulheres”.</i> <small>[EAL, F, sujeito 5]</small>
<b>Subcategoria Prisão</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de prisão, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (cenário, e/ou expressão do rosto e/ou do corpo) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Porque está triste e preso”</i> <small>[CENP, F, sujeito 2]</small>
<b>Subcategoria Guerra</b>	Nesta subcategoria existem referências a temáticas com conteúdo de guerra, evocados por parte dos observadores, em relação à obra de arte, pelos elementos formais (cenário, e/ou objetos/adereços e/ou figura) e pela imaginação e/ou projeção dos observadores.	<i>“Representa consequências da Guerra. Mas parece que a situação não é muito positiva”</i> <small>[EAL, M, sujeito 4]</small>
<b>Dimensão Atitude</b>	Esta dimensão integra a interação positiva, negativa ou neutra evocada pelos observadores no impacto estético, em relação à obra de arte.	<i>“É esquisita e não consegui perceber ou fazer muito bem a história”</i> <small>[CENP, M, sujeito 1]</small>  <i>“Melancolia e pesado”</i> <small>[EAL, F, sujeito 5]</small>  <i>“Mostra que se pode ser forte. Transmite força.”</i> <small>[EAL, F, sujeito 3]</small>
<b>Categoria Impacto</b>	Nesta categoria é aferido o impacto da obra de arte nos observadores.	<i>“Gosto das Pinturas. A Pintora quer dar-nos uma mensagem a cada um de nós. Querem mostrar uma mensagem para nós cada pessoa tem uma opinião”.</i> <small>[CENP, F, sujeito 4]</small>
<b>Subcategoria Impacto positivo</b>	Nesta subcategoria é atribuída uma qualificação positiva ao impacto que a obra de arte teve nos observadores.	<i>“Encantadora”</i> <small>[EAL, M, sujeito 2]</small>
<b>Subcategoria Impacto negativo</b>	Nesta subcategoria é atribuída uma qualificação negativa ao impacto que a obra de arte teve nos observadores	<i>“Não gosto de ver pessoas mais tristes, pelo vazio e pela tristeza (...) As diferenças entre as pessoas: mais feliz, menos feliz; mais rico; mais pobre; muitas diferenças nestas imagens”.</i> <small>[EAL, M, sujeito 5]</small>
<b>Subcategoria Impacto neutro</b>	Nesta subcategoria é atribuída uma qualificação neutra ao impacto que a obra de arte teve nos observadores, ou seja, a indefinição e imprecisão do que sentiram face à obra de arte.	<i>“Não sei... Estranheza (...) Incompleto”</i> <small>[EAL, F, sujeito 4]</small>



## **Anexo 11**

***Artigo*** publicado no 2º semestre de 2015 na Revista Sociedade e as Novas Modernidades: INTERAÇÕES, indexada na plataforma LATINDEX, intitulado:  
***O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas O Crime do Padre Amaro de Paula Rego, na Visão de Adolescentes***



## **O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas *O Crime do Padre Amaro* de Paula Rego, na Visão de Adolescentes**

**Alexandra Santos Silva  
João Pedro Fróis  
Maria Luísa Figueira**

A adolescência é caracterizada por mudanças psicológicas que podem influenciar a percepção estética do indivíduo, uma particularidade perceptiva que, em particular, pode determinar a maneira como é percebida e avaliada uma obra de arte (Savazzi, Massaro, Di Dio, Gallese, Gilli, & Marchetti, 2014). O encontro estético é concebido como a(s) experiência(s) que o sujeito vivencia, quando entra em contacto com a obra de arte. Esta constitui-se como uma experiência marcante ao nível emocional e cognitivo, quer seja de forma positiva, evocando o belo e harmonioso, ou negativa, pelas representações psíquicas do feio, ameaçador e estranho. A experiência estética engloba assim, um conjunto de sentimentos, emoções e representações cognitivas que permitem ao sujeito e espectador da obra de arte encontrar um sentido, um significado ou um objeto (Olivença, 2008).

Neste sentido, a arte pode ser compreendida numa perspetiva interativa, dialética e contextualizada. Esta relação dialética e interativa entre a pessoa e a obra de arte deve-se a um conjunto de significados relacionados com as vivências de vida e/ou humanas de cada um, dado que a nossa visão e percepção é fortemente influenciada pelo ambiente sociocultural e pela nossa experiência (Lukačiková, 2010).

O artista constrói a obra de forma a conduzir o público a *com-partilhar* a experiência emocional e estética (Delgado, 2012). Como sublinha Segal (cit. por Fuller, 1983) a experiência estética não é apenas uma experiência de prazer e deleite; e nunca é acabada na perfeição. O receptor recebe a obra num diálogo inconsciente e promove a sua finalização. Neste sentido, o processo complexo e de transformação de uma obra de arte, por parte de um observador quando interpreta a tela, transformando-a e dando-lhe um significado. É uma obra da mente do espectador (Fróis, 2011), uma vez que a mente e a arte estão intimamente conectadas, sendo que a arte potencia e permite o desenvolvimento de competências dos indivíduos (Fróis, White, & Silva, 2013).

Vários estudos foram realizados sobre a percepção e o impacto estético da obra de arte em adolescentes. Lukačiková em 2010, numa amostra de 50 adolescentes do sexo feminino, teve como objectivo compreender o impacto estético comparando duas obras de arte. Por sua vez, Savazzi, Massaro, Di Dio, Gallese, Gilli & Marchetti (2014) realizaram também um estudo com adolescentes, através da técnica de rastreamento ocular, de modo a compreenderem o comportamento exploratório visual, por parte destes jovens. O estudo indicou, segundo as pinturas selecionadas, que os adolescentes parecem mais atraídos por imagens com conteúdo humano, dando prioridade aos elementos que apelem ao movimento e ação. Baroloni (2013), na sua investigação com adolescentes, evidencia que os jovens utilizaram um pensamento perceptivo na análise às imagens e que, ao longo do processo, conectaram-se com outros ‘mundos’, na medida em que foram obrigados a refletir, criando, desta forma, conexões cognitivas e emocionais no encontro com o objeto estético. Kandel (2012), por seu lado, expõe evidências neurológicas de que a arte produz alterações cognitivas que ampliam as nossas perspetivas mentais. Neste sentido, Michael Parsons desenvolve cinco fases distintas da experiência estética e desenvolvimento artístico (Parsons, 1987).

A investigação com um grupo de adolescentes, na base desse artigo<sup>1</sup>, procura compreender como o impacto estético no jovem pode divergir, conforme os contextos e vivências, assim como diferenças de género. Estas variáveis serão analisadas pela primeira vez, relativamente à natureza da resposta estética, embora a natureza estética já tenha sido evidenciada numa perspetiva da educação para a arte, noutros

---

1 Este estudo é retirado do trabalho em progresso da dissertação de Doutoramento da primeira autora, sobre Paula Rego e o encontro estético. Doutoramento em Ciências e Tecnologias da Saúde, especialidade em Desenvolvimento Social e Humano. Faculdade da Medicina da Universidade de Lisboa.

estudos com adolescentes e adultos (Fróis, White, & Silva, 2013; Housen, 2011; Parsons, 1987). Desta forma, foi escolhido como estímulo um objecto estático plástico bem caracterizado e com referentes explícitos, os quadros da pintora Paula Rego inspirados na obra de Eça de Queirós. Desta forma, foram levantadas as seguintes hipóteses:

(1) O impacto estético da obra de arte nos adolescentes das diferentes escolas, varia pelas suas vivências culturais e familiares.

(2) O impacto estético nos adolescentes na receção à obra de arte varia entre géneros.

## **MÉTODO**

### **Instrumentos e Amostra**

O estudo utiliza um Questionário Sociodemográfico, tendo em vista a média de idades, escolaridade e contexto familiar dos adolescentes. Além disso, foi construída uma entrevista, composta por seis questões, a levar a cabo durante a apresentação individual das reproduções das pinturas a cada aluno. A princípio, o inquérito foi baseado nas duas primeiras questões da Entrevista do Desenvolvimento Estético de Abigail Hausen (2011): 1. *‘O que vê aqui?’* e 2. *‘O que vê que o faz ver isso?’*. Mas, tendo em vista a características específicas deste estudo, foram elaboradas as quatro seguintes questões. 3. *‘Que história poderia contar a partir desta imagem?’*, uma questão pensada, no caso de adolescentes mais defensivos, com quadros de inibição e com maior dificuldade em aceder ao simbólico, que se poderiam limitar a apenas a uma descrição factual da imagem. 4. *‘Qual a imagem que mais gosta? E porquê?’*. 5. *‘Qual a imagem que menos gosta? E porquê?’*. 6. *‘Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? E o que sentiu com a apresentação destas imagens?’*.

Uma vez que as três primeiras questões avaliam a percepção do adolescente no encontro com a obra de arte, vamos ter em consideração, do ponto de vista analítico, apenas as questões 4, 5 e 6 que avaliam o impacto estético e estão, desta forma, mais diretamente relacionadas com o objeto deste artigo. As questões 4 e 5 foram desenvolvidas com base na metodologia do teste projetivo Rorschach, nomeadamente na prova das escolhas. O apelo à escolha e rejeição – no que se refere aos afetos – permite ao sujeito expressar os seus investimentos positivos e negativos, em relação ao estímulo apresentado, e confere maior liberdade em verbalizar as experiências

agradáveis e rejeitantes (Chabert,1999). A sexta e última questão é destinada a compreender quais os sentimentos estéticos mobilizados com a apresentação das seis reproduções das pinturas de Paula Rego *O Crime do Padre Amaro*.

Esta série de pinturas temáticas foi apresentada, ao público, pela primeira vez, em Junho de 1998, na Dulwich Picture Gallery de Londres, constando de 16 telas a pastel sobre papel, montadas em placas de alumínio, e 18 desenhos a lápis sobre papel: *Entre as Mulheres*, 1997 (*The Company of Women*). *Rapariga com Gladiolos e Imagens Religiosas*, 1997 (*Girl with Gladioli and Religious Figures*). *O Embaixador de Jesus*, 1997 (*The Ambassador of Jesus*). *A Rapariga com a Galinha*, 1997 (*Girl with Chicken*). *A Cela*, 1997 (*The Cell*). *A Mãe*, 1997 (*Mother*). *À Janela*, 1997 (*Looking Out*). *Poleiro*, 1997 (*Perch*). *Dionísia*, 1998 (*Dionysia*). *Prostrada*, 1998 (*Lying*). *O Repouso Durante a Fuga para o Egipto*, 1998 (*The Rest on The Flight into Egypt*). *A Capoeira*, 1998 (*The Coop*). *Anjo*, 1998 (*Angel*). *No Deserto*, 1998 (*In the Wilderness*). *A Neta*, 1998 (*The Granddaughter*). *O Sonho de Amélia*, 1997 (*Amelia's Dream*).

Para esta pesquisa, foram escolhidas seis telas: *Anjo*, *Entre as Mulheres*, *A Mãe*, *A Capoeira*, *O Embaixador de Jesus*, *A Cela*. Os critérios da escolha foram aspetos sensoriais e simbólicos da história, com o fim de despertar uma contemplação ativa por parte dos adolescentes, incluindo linha, cor, texturas, forma, composição, volume e espaço. *Anjo* e *A Cela* são duas imagens fechadas e unitárias que apelam à projeção do corpo. Em o *Anjo*, encontramos a representação de Amélia. Em *A Cela*, a representação de Amaro. *Entre as Mulheres*, *A Mãe*, *A Capoeira* e *O Embaixador de Jesus* são imagens que apelam à representação de relações.

As entrevistas individuais acompanhadas da apresentação das seis reproduções dos quadros foram conduzidas em 3 escolas de Lisboa: QM - Escola Quinta de Marrocos (n=10), NP - Escola Navarro Paiva (n=10) e EA - Escola Alemã (n=10).

Os três grupos, com trinta jovens adolescentes no conjunto, têm idades compreendidas entre os 13 e 16 anos. A média de idades foi 14.8 anos com um desvio Padrão de (SD=0.75). Quanto ao género, 15 alunos são do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Os jovens institucionalizados no Centro Educativo Navarro de Paiva são um grupo de adolescentes de risco, com nível socioeconómico/cultural familiar baixo. O grupo de adolescentes referente à Escola Alemã de Lisboa constitui um nível socioeconómico/cultural familiar médio-alto. Por sua vez, entre estes dois extremos, o grupo de adolescentes da Escola Quinta de Marrocos representa um nível socioeconómico/cultural familiar médio-baixo. A expectativa deste estudo é que os grupos extremos apresentem diferenças significativas.



**O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas  
*O Crime do Padre Amaro* de Paula Rego, na Visão de Adolescentes**



*Anjo, 1998*



*Entre as Mulheres, 1998*



*A Mãe, 1998*



*A Capoeira, 1998*



*O Embaixador de Jesus, 1998*



*A Cela, 1998*

**Figura 1. Seis Reproduções selecionadas para o estudo da obra *O Crime do Padre Amaro*, da pintora Paula Rego**

Relativamente à variável ano de escolaridade, na Escola Alemã de Lisboa e na escola Quinta de Marrocos todos os jovens frequentam o 9º ano de escolaridade do Ensino Secundário Recorrente. No Centro Educativo Navarro de Paiva, os adolescentes da amostra frequentam os Cursos Profissionais que dão equivalência ao 6º ano e 9º ano de escolaridade.

## RESULTADOS

Os resultados foram avaliados, segundo o método de análise de conteúdo e comparação de grupos, baseada na presença/ausência da utilização de clusters e na sua frequência. A análise estatística procurou compreender se existem diferenças significativas entre escolas e géneros, por questão, aquando do impacto final que as reproduções selecionadas tiveram nos adolescentes da amostra.

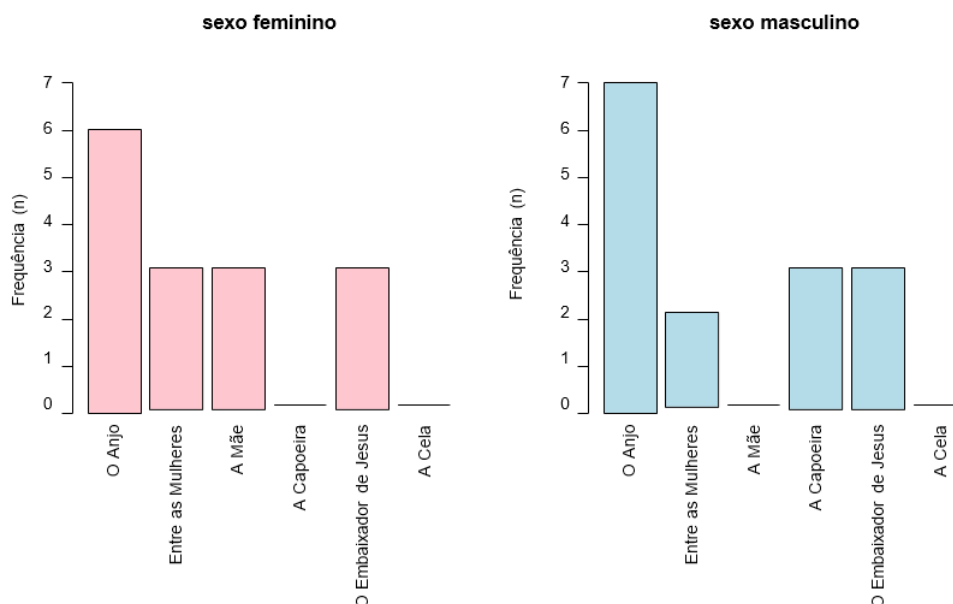
Relativamente à Questão 4 – *Qual a imagem que mais gostou? Porquê?* – a imagem eleita pelo conjunto dos adolescentes foi o *Anjo* como se pode verificar na Tabela 1:

<b>Imagem</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Anjo</i>	13	43.3
<i>Entre as Mulheres</i>	5	16.7
<i>A Mãe</i>	3	10.0
<i>A Capoeira</i>	3	10.0
<i>O Embaixador de Jesus</i>	6	20.0
<i>A Cela</i>	0	0.0

**Tabela 1. Imagem que mais gostaram**

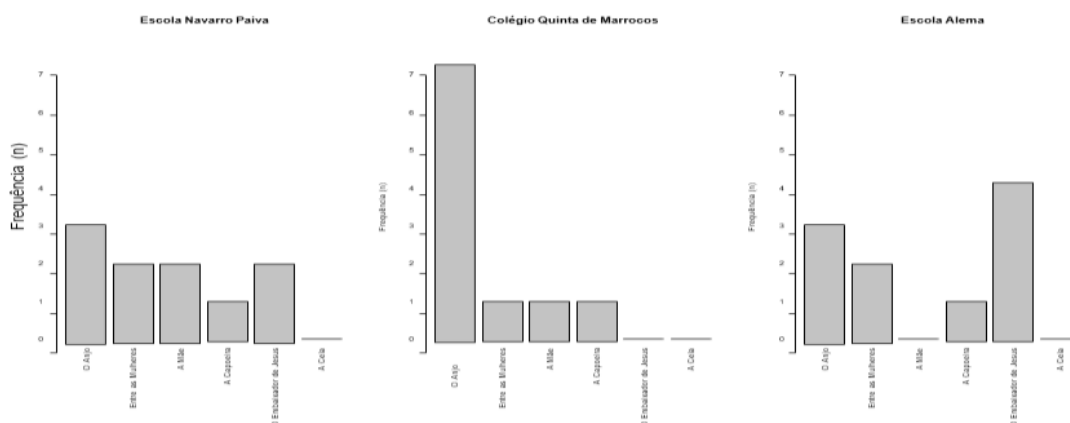
No que diz respeito ao género, não existem diferenças significativas, verificando-se que tanto no género feminino (20%), como no masculino (23.3%) a imagem eleita é o *Anjo*, como demonstra a Figura 2:

## O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas *O Crime do Padre Amaro* de Paula Rego, na Visão de Adolescentes



**Figura 2.** Comparação da imagem que mais gostaram por sexo

Por outro lado, quanto à comparação entre escolas, verificou-se uma diferença entre a Escola Alemã, que revelou maior preferência por *O Embaixador de Jesus* (13.3%), comparativamente às outras duas escolas que preferiram o *Anjo*: Quinta de Marrocos (23.3%) e Centro Educativo Navarro de Paiva (10%), que referiram o *Anjo*. Os alunos da Escola Alemã referiram elementos como ‘força, vida, cores e ‘felicidade’. Os outros dois grupos mostraram uma sensibilidade inferior a estes fatores, de acordo com a Figura 3:



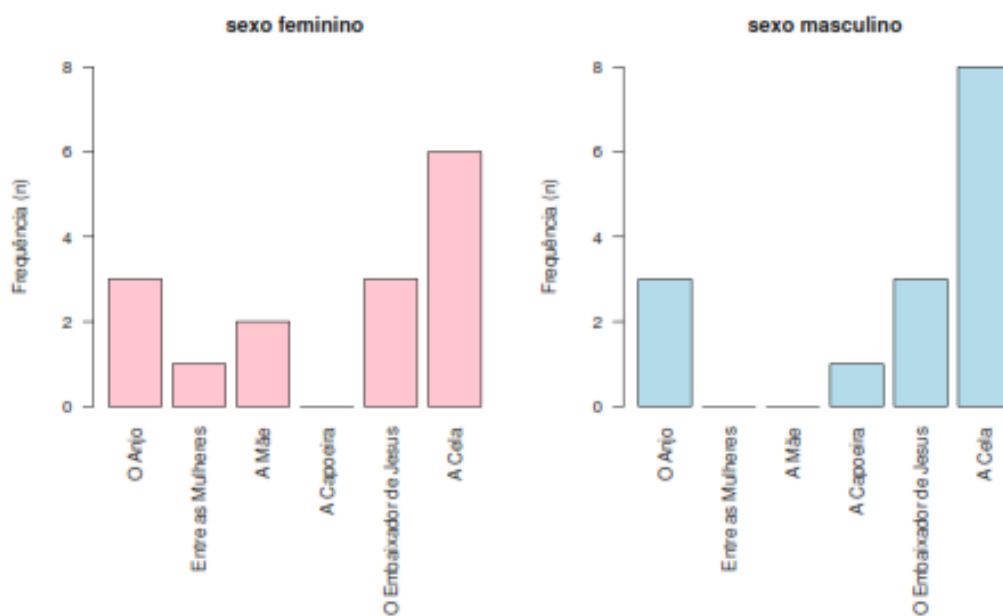
**Figura 3.** Comparação da imagem que mais gostaram entre escolas

Na Questão 5 – ‘Qual a imagem que menos gostou? Porquê?’ – não foram encontradas diferenças significativas, sendo *A Cela* a eleita com uma percentagem de 46.7%. Ver Tabela 2:

Imagem	n	%
<i>Anjo</i>	6	20.
<i>Entre as Mulheres</i>	1	3.3
<i>A Mãe</i>	2	6.7
<i>A Capoeira</i>	1	3.3
<i>O Embaixador de Jesus</i>	6	20.
<i>A Cela</i>	14	46.

**Tabela 2.** Imagem que menos gostaram

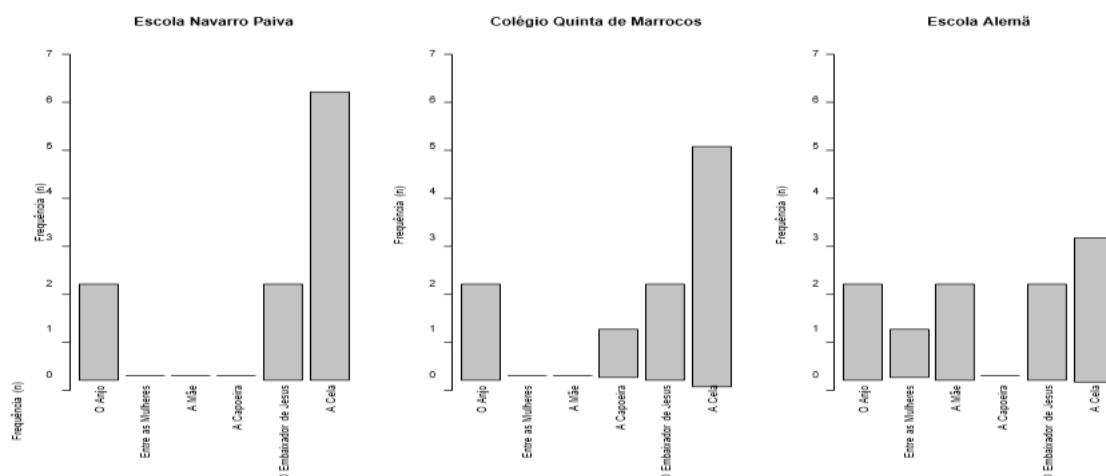
Relativamente ao género, como se pode ver nos gráficos da Figura 4, 20% das raparigas do estudo e 26.7% dos rapazes assinalaram *A Cela*, em detrimento das outras reproduções, revelando alguma unanimidade na resposta à natureza estética.



**Figura 4.** Comparação da imagem que menos gostaram por sexo

## O Impacto Estético na Perspectiva da Psicologia da Arte: As Pinturas *O Crime do Padre Amaro* de Paula Rego, na Visão de Adolescentes

Numa análise dos resultados obtidos por escola, podemos constatar que também, neste caso, *A Cella*, revela ser a imagem com menos preferência, com cerca de 20% para os alunos do Centro Educativo Navarro Paiva, 16.7% para a Quinta de Marrocos e 10% para a Escola Alemã. Ver Figura 5:



**Figura 5. Comparação da imagem que menos gostaram entre escolas**

Em relação às escolas, não se encontram diferenças significativas, ainda que, no centro Educativo Navarro de Paiva, *A Cella* tenha tido maior impacto, enquanto, na Escola Alemã, esse mesmo impacto tenha sido menor. Os alunos do Centro Educativo Navarro de Paiva gostaram menos desta imagem, sendo mais sensíveis ao desamparo que a representação evoca, provavelmente pelas suas próprias histórias de vida, uma vez que, com crimes cometidos e famílias profundamente desestruturadas, são jovens para os quais o abandono, solidão e desamparo definem largamente as suas vivências; seguidos dos alunos da Quinta de Marrocos, no que respeita à sensibilidade criada por esses mesmos fatores. A questão 5 não apresentou diferenças significativas, ao nível do género.

No que se refere à Questão 6 – ‘Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?’ – a análise de conteúdo elaborada somente contabilizou os termos com uma frequência superior ou igual a 3, quanto à representação dos termos apresentados pelos adolescentes, documentada na Figura 6:

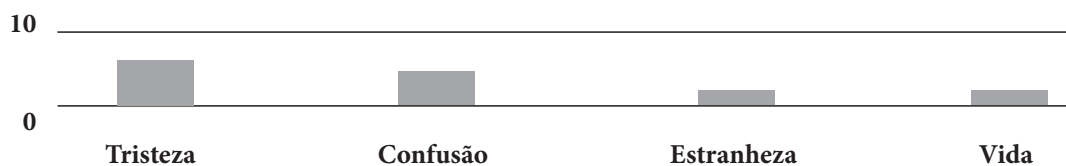


Figura 6. Termos mais frequentes na questão 6

Os resultados demonstram que 23.3% dos adolescentes evidenciaram o termo ‘tristeza’, 16.7% ‘confusão’ e 10% os termos ‘estranheza’ e ‘vida’.

É ainda de assinalar, que foram encontradas diferenças significativas entre escolas no cluster 1 ‘tristeza’, uma vez que é maioritariamente referido pelos alunos da Escola Alemã, enquanto que o cluster 2 ‘vida, confusão, estranheza’ é mais referenciado pelos alunos da Quinta de Marrocos, como é possível observar na Figura 7:

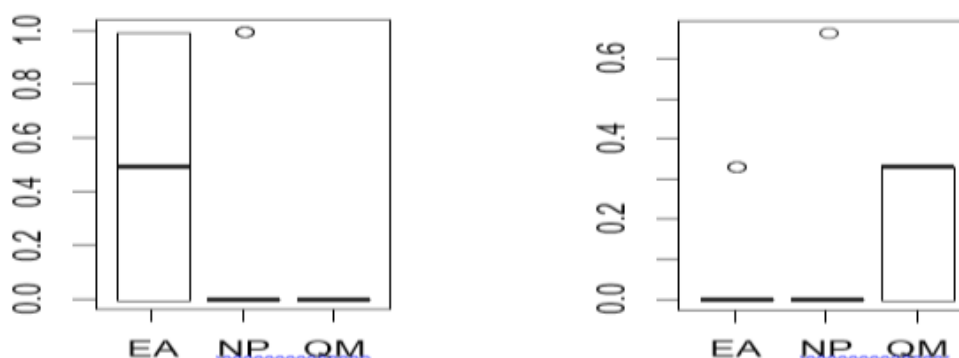


Figura 7. Comparação dos clusters identificados na questão 6 «Qual o impacto que este conjunto de imagens teve em si? O quê que sentiu com a apresentação destas imagens?» entre escolas - Escola Alemã (EA), Navarro de Paiva (NP) e Quinta de Marrocos (QM)

A maior tendência do grupo de adolescentes da Escola Alemã em identificar e nomear a tristeza parece indicar mais tolerância à experiência emocional e aos afetos depressivos. Para os outros dois grupos de jovens, o impacto estético do conjunto das 6 imagens define, tendencialmente, uma sensação de vida, estranheza e confusão – ‘A vida é confusa e estranha’.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As diferentes respostas e reações, face à representação da mesma obra de arte, revela que os adolescentes descodificaram a obra de arte e exploraram o quadro, num encontro estético dialético e comunicacional, no qual a experiência emocional deu lugar à experiência estética (Oliveira, 2008). Neste sentido, as respostas revelaram que vivências culturais e familiares influenciam a natureza da resposta estética, o que corrobora a Hipótese 1 deste estudo. Ou seja, o meio cultural e relacional complementa a recepção à natureza da resposta estética, como se confirmou nos diferentes grupos de adolescentes e nas diferenças significativas obtidas às questões apresentadas, do ponto de vista da influência dos fatores contextuais no desenvolvimento da experiência estética. De igual modo, se observou que os adolescentes do Centro Educativo Navarro de Paiva e da Escola Alemã têm mais capacidade na expressão das emoções, em comparação ao grupo da Escola Quinta de Marrocos, o que parece indicar mais sensibilidade à expressão da obra e ao impacto estético.

Por outro lado, certas telas de Paula Rego apelaram a emoções mais positivas do que outras, segundo o grupo de adolescentes, tendo em consideração a forma, cor, expressão, movimento, entre outros aspetos da pintura. Na mobilização dos termos relativos às imagens preferidas e ao impacto do conjunto das obras no seu todo, os grupos expressaram, nas respostas, elementos de força, vida, felicidade e cor; assim como, tristeza, vazio, confusão e estranheza. Estes sentimentos, opostos e carregados de expressão emocional, refletem situações típicas da adolescência e do processo de individuação/separação (Dias & Vicente, 1984; Millonschik, 2004). Neste sentido, o *Anjo* foi maioritariamente a imagem eleita, sendo que *O Embaixador de Jesus* apenas foi a preferida do grupo de adolescentes da Escola Alemã, pela mobilização do cluster ‘força, vida, cores e felicidade’, o que é indicativo de que a cor, enquanto elemento pictórico e simbólico, mobiliza a expressão de emoções e afetos. Neste contexto, os alunos da Escola Alemã parecem estar mais abertos, em comparação com os outros dois grupos de adolescentes, para as relações com os grupos de pares e a descoberta pela escolha preferencial da imagem. A *Cela*, foi a imagem que tanto ao nível do género, como entre escolas, nenhum dos adolescentes prezou, talvez porque apela pictoricamente para o confronto das incertezas que sustentam a adolescência, com a marcada solidão, desamparo e tristeza que inscrevem a imagem. Além disso, os alunos da Escola Quinta de Marrocos são aqueles com mais dificuldade em nomear ou dar um nome às suas emoções aquando do impacto estético.



O facto de não existirem diferenças significativas entre géneros parece evidenciar que o impacto estético está relacionado com a experiência estética em si mesma, no sentido em que, na cultura de hoje, o encontro estético mobiliza tanto em rapazes, como em raparigas emoções semelhantes, no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, sensibilidade e capacidade interpretativa.

## REFERÊNCIAS

- Barolini, N. (2013). The Value of Art Education in Adolescence Artwork Interpretations by Four High School Students. Columbia Teachers College. Retrieved from: [https://www.academia.edu/15368007/The\\_Value\\_of\\_Art\\_Education\\_in\\_Adolescence\\_Artwork\\_Interpretations\\_by\\_Four\\_High\\_School\\_Students?auto=download](https://www.academia.edu/15368007/The_Value_of_Art_Education_in_Adolescence_Artwork_Interpretations_by_Four_High_School_Students?auto=download)
- Chabert, C. (1998). *O Rorschach na clínica do adulto*. Lisboa: Climepsi.
- Delgado, L. (2012). *Psicanálise e criatividade: estudo psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Lisboa: Edições Ispa.
- Dias, Amaral, C., & Vicente. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fróis, J. P, Marques, E., & Gonçalves, R. (2011). A Educação estética e artística na formação ao longo da vida. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.203-242). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J. P, White, B., & Silva., C. (2013). *Diálogos com a arte: Experiência estética e criação de sentido*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Fuller, P. (1980/1983). *Arte e Psicanálise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Housen, A. (2011). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In Fróis, J. (Ed.), *Educação Estética e Artística* (pp.149-170). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.



**O Impacto Estético na Perspetiva da Psicologia da Arte: As Pinturas  
O Crime do Padre Amaro de Paula Rego, na Visão de Adolescentes**

- Kandel, E. R. (2012) *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. New York, NY: Random House.
- Lukačiková, M. (2010). Aesthetic perception of artworks by adolescents and its impact on mental health. *School and health*, 21, pp. 373-377.
- Millonschik, C. S. (2004). De que ado(l)esce um adolescente? Em: R. Graña & A. Piva (Orgs). *A Atualidade da psicanálise de adolescentes: formas do mal-estar na juventude contemporânea* (pp.69-74). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, S. (2008). Processos transformacionais e transformadores no encontro estético: Dialogo entre o espectador e a obra. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa).
- Parsons, M. (1987/1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Queirós, E. de (Autor); Rego, Paula (Ilustradora); Lima, Isabel Pires de (Prefácio); Alves, Armando (Grafismo) (2001). *O Crime do Padre Amaro*. Companhia das Letras.
- Rosengarten, R. (1999). *Paula Rego e o Crime do Padre Amaro*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G., et al. (2014) Exploring Responses to Art in Adolescence: A behavioral and Eye - Tracking study. *PLoS ONE*. 9(7): e102888. doi: 10.1371/journal.pone.0102888

**Alexandra Santos Silva.**

Psicóloga Clínica. Aluna de Doutoramento na Faculdade de  
Medicina da Universidade de Lisboa.

**João Pedro Fróis.**

IHA FCSH Universidade de Lisboa.

**Luísa Maria Figueira.**

Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Medicina da  
Universidade de Lisboa



## **Anexo 12**

*Artigo* publicado no 2º semestre de 2015 na Revista Sociedade e as Novas Modernidades: INTERAÇÕES, indexada na plataforma LATINDEX, intitulado:

***Thaumazein: Psicanálise, Arte e o Lugar do Encontro Estético***



## **Thaumazein: Psicanálise, Arte e o Lugar do Encontro Estético**

**Alexandra Santos Silva**

O desenvolvimento da arte na história e o impacto da história na arte são um continuum indissociável, da mesma forma que o artista, o recetor e a cultura formam uma inseparável conexão. Neste sentido, Rossi (2009) afirma que o ser humano se constitui através da ciência, da arte e da religião, as três dimensões que permitem transformações no estado de espírito, atitudes e pensamentos. De entre as três, a arte é aquela que parece mais reveladora do encontro entre o mundo e as pessoas, como o lugar de um encontro estético. Significativamente, neste contexto, psicanálise e arte cruzam-se de uma forma ampla e várias foram as fontes de inspiração e obras que Freud estudou, enquanto grande admirador e colecionador de arte (Toro, 2010). É nesta viagem entre criatividade, arte, estética e psicanálise que irei tecer as minhas considerações.

### **PSICANÁLISE E CRIATIVIDADE: ENTRE O IMAGINÁRIO E O DESEJO DE REPARAÇÃO**

A criatividade e a arte têm sido objecto de estudo, por parte de diversos psicanalistas com diferentes teorias psicanalíticas acerca das razões que levam o artista a criar. O que é a criação? O que é ser artista? Quais os fenómenos psíquicos que atravessam os grandes criadores? O próprio Freud desde cedo sentiu fascínio pela genialidade e talento de artistas e suas biografias, nomeadamente Leonardo da Vinci e Miguel Angelo, tendo consagrado a eles dois grandes trabalhos. Mas Freud interpretou, igualmente, Dostoievski, Goethe, Shakespeare, Hoffmann, Jensen, sendo,

acerca deste último, a primeira análise de uma obra de literatura feita por Freud: *Delírios e Sonhos na 'Gradiva' de Jensen* (1969 a). Por outro lado, o primeiro ensaio que Freud realizou, propriamente, sobre a criatividade foi *O Poeta e a Fantasia* (1908), no qual questionou a origem do material imaginativo e estabeleceu uma relação entre o brinquedo infantil e as fantasias criativas:

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca; cria um mundo de fantasia que leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. (Freud, 1969a, p.135).

Neste sentido, brincar é o desejo da criança em ser grande, é levar o mundo real para o jogo. Freud, neste ensaio, postula que o ser humano feliz não fantasia, não cria devaneios, só o ser humano insatisfeito, porque as forças que impulsionam a fantasia são os desejos insatisfeitos. Ou dito de outra forma, toda a fantasia é a realização de um desejo, a tentativa de reparação de uma realidade insatisfatória. Neste ponto, Freud liga a fantasia e a criatividade a uma falha narcísica e à reparação da mesma:

Uma poderosa experiência no presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior (geralmente de sua infância), da qual se origina, então, um desejo que encontra realização na obra criativa. A própria obra revela elementos da ocasião motivadora do presente e da lembrança antiga (Freud, 1969a, p.141).

O que está em causa, assim, é que a fantasia se encontra relacionada com a temporalidade, num tempo simultaneamente presente, passado e futuro. Ou seja, para Freud, existe, no presente, uma força motivadora que desperta o desejo e que retrocede a uma experiência passada, geralmente da infância, lugar onde o desejo se realizou, criando uma situação futura que represente, outra vez, a realização do desejo. O ser humano vai, assim, à procura de experiências outrora vividas e não renuncia às mesmas, encontrando substitutos difíceis de observar, porque os adultos se envergonham das suas fantasias e as ocultam, por serem infantis e, muitas vezes, por serem proibidas:

O indivíduo que devaneia oculta cuidadosamente suas fantasias dos demais, porque sente ter razões para se envergonhar das mesmas (Freud, 1969a, p.142).

A psicanálise, porém, não pretende explicar a criação artística, uma vez que, segundo Freud, o poeta é uma espécie de feiticeiro, guiado pela inspiração. Assim, em 1913, Freud afirmou que as forças motivadoras dos artistas são os mesmos conflitos que levam outras pessoas à neurose. O objetivo primário do artista seria, deste modo, libertar-se e, ao comunicar a sua obra aos demais – também orientados por desejos insatisfeitos – ofereceria aos outros essa mesma libertação. Consequentemente, o artista exprime as suas fantasias, tornando-as aceitáveis e até objeto de prazer para outros, ao realizar os desejos próprios e os alheios. É desta forma que as obras de arte seriam a expressão dos desejos não realizados, com a possibilidade de seduzir, ao oferecerem uma gratificação na forma de prazer.

Neste sentido, Freud atribuiu grande valor às recordações da primeira infância. Um fato que escapa ao esquecimento não pode ser insignificante. O que foi conservado na memória também é parte importante dos acontecimentos e da narrativa de um período da vida, porque já tinha importância naquele tempo ou ganhou dimensão mais tarde, sob a influência de situações posteriores. A fim de reconhecer a sua relevância, é necessário um trabalho de interpretação, de modo que, na elaboração psicanalítica de uma biografia, consegue-se esclarecer, muitas vezes, o significado das primeiras recordações infantis. A recordação que se descreve primeiro é sempre a mais importante, a que encerra em si a chave dos compartimentos ocultos da vida psíquica do sujeito.

É assim que interpretação de textos artísticos e literários constitui uma área significativa de análise exercida por Freud. Ele passava, de igual modo, largas horas a observar escultura; pintura não era tanto a sua paixão. O objetivo era compreender o efeito que as obras de arte e de literatura tinham sobre o próprio artista e sobre os outros, enquanto que, no caso da música, ficava incomodado com o fato de não encontrar uma teoria que justificasse as emoções que sentia. A sua mente analítica insurgia-se contra a circunstância de se emocionar, sem poder explicar tal desassossego. Neste sentido, Freud dirigiu a sua análise, em particular, para a intenção do artista, uma intenção que, expressa na obra de arte, deve despertar em nós a mesma ‘constelação mental’ que produziu no artista o impulso de criar. Freud procurava fundamentalmente compreender, desta forma, quais os fenómenos da vida mental que levam à criação, afirmando que não se sentia atraído pelas qualidades formais da obra, mas sim pelas fontes de onde o artista colhe o material e que podem despertar emoções nas pessoas que até então desconheciam. Além disso, Freud considerava que a criação artística era uma parte do funcionamento do psiquismo relacionada com a formação dos sonhos, de modo que a criatividade estaria saturada pela elabo-

ração consciente dos remanescentes das experiências do quotidiano, principalmente aquelas que são reprimidas no inconsciente.

Em síntese, Freud estabeleceu a relação entre o brinquedo e a criatividade, ao mesmo tempo que identificou a relação entre o trabalho artístico e a sublimação, enunciando que, no artista, existe uma menor necessidade de reprimir; ou se é artista, ou se é neurótico. Por outro lado, com a questão do princípio do prazer e da realidade, Freud afirma que o artista consegue uma reconciliação entre os dois princípios, porque, ao não conseguir renunciar ao prazer da satisfação de uma pulsão, dá rumo à fantasia dos seus desejos eróticos. E quando encontra o caminho de retorno da fantasia para a realidade, dá forma à fantasia, criando a obra de arte, reconhecida como cópias valiosas da realidade objetiva. Neste sentido, Freud acrescenta que a passagem da fantasia para a realidade é uma via que poderia levar à neurose. Tal fato não acontece, porém, por causa da personalidade do artista na sua capacidade em sublimar, considerando que o prazer que o artista adquire com a criação nasce fundamentalmente da sua libido.

Melanie Klein (1976), prosseguindo com o pensamento de Freud, acrescentou que o artista que dá vida ao seu objecto artístico, inconscientemente, restaura e recria os seus primeiros objetos de amor que destruíra na sua fantasia. Assim, a culpa que provém das fantasias inconscientes constitui-se num incentivo determinante para o ato de criar, de modo que, para Klein, a criação será a procura do objecto de unidade perdido e a tentativa de reparação e recriação desse mesmo objecto.

Por sua vez, também Donald Winnicott (1975) deu continuidade às ideias de Freud acerca da relação entre o trabalho criativo e o brinquedo infantil. Na explicação de Winnicott, as origens da criatividade encontram-se no início do desenvolvimento, quando a mãe e o seu bebé formam uma unidade. Neste tempo, a mãe permite que o bebé tenha a ilusão de que é o criador do seio da mãe. Quando o bebé, num primeiro tempo, percebe que ele e a mãe não são uma unidade, um só, o bebé, através do uso da criatividade primária, cria, de maneira alucinatória, a perda de fusão com a mãe, mediante o objecto transaccional, num espaço de tempo também transaccional que irá durar até o bebé conseguir estabelecer verdadeiras relações objectais. É neste espaço que o bebé tolera a ausência da mãe, recorrendo, por norma, a um objecto que o acompanhará. Winnicott sublinha que estas experiências perpetuam-se na criatividade, apreciação artística, vida imaginária, trabalho científico, religião e sonho; tudo o que resulta do domínio da sublimação. Assim, a criatividade está intrinsecamente ligada à experiência infantil.



Na concepção de Bion (1965), por outro lado, todo e qualquer pensamento é uma metáfora transformada de uma metáfora pré-existente. Pensar é um universo em expansão, constituído por uma cadeia simbólica, na qual símbolos se ligam a outros símbolos, processo semelhante ao artista que cria a partir da recriação e transformação do real. No entanto, quer no pensamento, quer na criação artística existem elementos não passíveis de serem transformados e que Bion chama de invariantes. O ciclo de transformação tem início na coisa em si, ou seja, em 'O', sendo este último representante do incognoscível, a procura constante do amor à verdade, do cognoscível que apenas pode ser alcançado através do desconhecido e incognoscível.

Além disso, Bion (1970) desenvolve um conceito acerca do sentido do pensamento artístico que designa por alfa-dream-work. Este tem semelhanças com a ideia de fantasia inconsciente de Freud, algo que faz parte da mente e que está sempre em atividade e movimento. A capacidade de alfa-dream-work cria os elos associativos que, a todo o momento, estruturam a própria condição de pensar, abrindo espaços para novos pensamentos e criação. A mente é um universo em expansão, sendo a memória, o futuro que se projeta no tempo e cria o seu próprio tempo. Assim, com a memória, segundo Bion, recria-se o lugar do tempo e espaço em que nos situamos. É a própria mente que cria este alfa-dream-work, porque está carregada de elementos beta muito sensorializados, ao mesmo tempo que são estes estímulos exteriores que ocupam a mente e provocam uma resposta, originando uma narrativa pessoal pela representação da palavra ou da imagem. Por outras palavras, é a atividade mental que se efetua entre significante e significado (Dias, Resende & Zimmerman, 1996). Desta forma, Bion considera a mente criativa como inquieta. Um caótico inúmero de impressões passam, durante a noite, pelo cérebro e, num segundo tempo, organizam-se numa unidade de significação. O sonho será, então, o resultado do bombardeamento de traços mnésicos caóticos que se organizam num plano narrativo. Quanto mais criativo for o artista, mais sonhos e fantasias produz (Delgado, 2012).

Neste ponto, Amaral Dias refere que 'a personalidade criadora é de tal forma bombardeada com elementos beta que necessita, permanentemente, utilizar uma função alfa para dar conta e ressignificar todas as experiências' (Dias, 2004, p.28). Por outro lado, Dias (2000a) afirma que aquilo que a psicanálise e a arte têm em comum é a pesquisa da relação e dimensão do ser humano quer com o mundo real, quer consigo próprio, o problema do vivido subjetivo e intrasubjetivo. Freud afirmou que o artista tem um 'campo mais legítimo' e que a vida interior e o jogo operam continuamente como 'um percursor da ciência'. Neste sentido, a arte é sempre uma

experiência subjetiva e mesmo o artista mais realista imprime à obra a sua dimensão interna.

A dimensão simbólica que o artista imprime à criação é o que, fundamentalmente, permite ao psicanalista o efeito interpretativo e a reconstrução na grelha da linguagem do inconsciente do próprio discurso artístico. É por isso que só o verdadeiro artista pode ser ‘lido’ pela psicanálise (Dias, 2000b, p.73). Além disso, Amaral Dias desenvolve uma exposição dos mecanismos psicológicos em jogo na criação artística. Num primeiro momento, o autor fala da sublimação segundo Freud (1969b), ou seja, como um processo dinâmico que compreende um conjunto de atividade intelectuais superiores e que encontram a sua força na pulsão sexual. Num segundo momento, Amaral Dias introduz a idealização como um mecanismo que encerra e reconhece em si mesmo o sentimento de falta e de incompletude. A criatividade surgiria, assim, como uma forma de reparação de uma ferida narcísica, situada na génese da vida psíquica.

A partir daqui, entende-se a criatividade como um dos múltiplos elos entre a morte e o desejo de reparação; reparação no sentido kleiniano, através do qual o aparelho psíquico restaura e se restaura dos danos causados no seu interior, numa permanente luta contra a depressão e morte. É olhando para o passado, ainda que sem consciência, que o artista é impulsionado a criar. Para Amaral Dias, o maravilhoso do processo artístico será que o artista ressuscitou o objecto, reconheceu essa ajuda e simultaneamente dispensou-a. Toda a criatividade, ainda que ocorra da angústia, é sempre uma forma superior de prazer, pensamento e genitalidade. O objeto artístico supera os conflitos internos, sob uma forma elevada de comunicação e prazer, de modo que, no momento da criação, existe um sentimento de recuperação da unidade narcísica inicial; é a possibilidade de restaurar e reparar qualquer coisa no interior que se encontra sob uma forma incompleta e angustiante (Dias & Monteiro, 1989).

Neste sentido, o processo de criação artística possibilita o acesso ao inconsciente, bem como a mobilização de emoções e processos inconscientes mais profundos, alargando as redes conectivas e de significados. Assim, a arte não é, está sempre a ser e a acontecer, porque, enquanto objecto artístico, provoca no outro diversas possibilidades de resignificação. A procura da experiência emocional é, por isso, inseparável do processo criativo, ainda que o artista não tenha consciência disso durante a criação da obra (Crestana et al., 2014).

## ENTRE A OBRA E O ENCONTRO ESTÉTICO

A partir do momento em que tomou forma uma reflexão manifesta sobre a obra de arte e os artistas, nasceu e constituiu-se a estética. Assim, a estética apropria-se da obra de arte como um objecto de apreensão sensível, em sentido lato. Esta apreensão é a vivência, fonte decisiva para o fruir da arte, mas também para a sua criação (Heidegger, 2007). Segundo Delgado (2012), o encontro estético serão as experiências sentidas pelo sujeito, aquando do contato com a obra de arte, sejam elas positivas ou negativas, transportando consigo sempre uma carga emocional significativa. Delgado também sublinha que o encontro com o objecto artístico mobiliza processos psíquicos e interativos que valorizam e transformam o sujeito. Um encontro, uma partilha, um diálogo próximo da noção de rêveri traz consigo o mundo diurno e noturno de fantasia e percepção, induzindo o recetor a uma experiência de ilusão. O artista constrói a obra, de modo a conduzir o público a compartilhar a experiência emocional e estética.

Assim, o que o artista deixa na obra coincide com o seu estilo e, portanto, com o modo como a obra é formada: é o seu ‘cunho’. Compreender a obra é possuir a pessoa do criador feita objeto físico. Ao dar vida a uma obra, o artista torna-a acessível às infinitas e inúmeras interpretações possíveis; a obra, segundo Umberto Eco, fecunda-se (Eco, 2011). Na verdade, Eco considera que a obra de arte constitui, na sua génese, um fato que necessita de ser comunicado; o artista quando cria é sempre com a intencionalidade do ato comunicativo a ser interpretado e, assim, completado pela contribuição de quem frui o objecto artístico: ‘Não há nada menos científico do que pretender ignorar a presença de fenómenos ainda não inteiramente definidos (Eco, 2011, p.51). Desta forma, todo o objeto estético é intencional. Tanto o objeto estético, como a experiência estética inscrevem experiências que permitem ao ser humano tomar parte de algo mais significativo, elevado ou de maior valor. A recetividade à experiência estética é condicionada pela singularidade de cada um, bem como pelo modo como se estabelece a comunhão com a obra e criador (Townsend, 1997).

Por seu lado, Rental (1997) afirma que é fundamental, na conceptualização da arte, que a arte seja observada como produto objetivo da atividade humana e como disponível, enquanto elemento do mundo quotidiano. Assim, a arte é um sistema simbólico, uma linguagem através do qual o indivíduo se adapta ao seu mundo circundante. Kant, considerado o pai da estética moderna por Shaper (1992), defendeu que a arte tem o poder de transformar, intrinsecamente, a nossa experiência da reali-

dade (Callender, 2005). A questão é que a estética a partir de Kant não estabelece cânones de beleza, mas define as condições formais de um juízo estético. Neste processo da experiência, claro é que se movem diferentes experiências pessoais, assinaladas por uma marca de originalidade. A forma de alcançar a cientificidade da estética não é estabelecendo cientificamente (segundo leis psicológicas ou estatísticas) as regras do gosto, mas definindo a acientificidade da experiência de gosto e a margem que nela é deixada ao fator pessoal e de perspectiva.

No *Tratado de Estética*, Raymond Bayer (citado por Eco, 2011) enuncia o belo como objeto de uma 'experiência aberta'. Ou seja, a experiência aberta a tudo o que de in-completo existe na imagem e espetáculo. Toda a imagem estética será, assim, superada pelas inúmeras possibilidades imagéticas que a própria suscita. Bayer sublinha, neste sentido, que a estética não é um pensamento delirante, porque é sobre o objeto que a experiência se dá. Logo, a experiência estética será um indagação, um movimento amplo e uma descoberta, enquanto encontro estético, na relação sujeito e obra. Desta forma, horizontalmente, o valor estético realiza-se no desvio à regra e aos cânones estabelecidos, enquanto, por outro lado, verticalmente, a experiência do belo tem lugar num processo de aproximações, como a experiência da atividade do ser humano, no movimento em torno do objeto. Consequentemente, o objeto artístico não existe desgarrado, mas sim com a inscrição de um outro e do mundo interno de sensações e projeções que o acompanham.

Como é, então, que o objeto estético se relaciona com o observador? Como vimos, todo o objeto estético é intencional. Tanto os objetos estéticos, como a experiência estética têm como fim a participação de um público recetor em algo mais significativo e elevado. A estética moderna considera a experiência estética como um campo autónomo, o que indica que a experiência estética, por se diferenciar de todas as outras formas de experiência, conduz-se por uma identidade e critérios próprios. Assim, Townsend afirma que a recetividade à experiência estética é condicionada pelo que somos, o que, por sua vez, é afetado pelo modo como estabelecemos a relação com o artista. Por isso, essa aproximação poderá ser operante ou resistente, ou seja, terá que existir uma comunhão simbólica com o artista para que haja reação por parte do público.

Freud sentia um fascínio estético, quando contemplava, vezes sem fim, o *Moisés* (1513-16) de Miguel Ângelo:

A meu ver, o que nos prende tão poderosamente [a uma obra de arte] só pode ser a intenção do artista, até onde ele conseguiu expressá-la em sua obra e fa-

zer-nos compreendê-la. [...] [e] despertar em nós a mesma atitude emocional, a mesma constelação mental que nele produziu o ímpeto de criar (Freud 1969d, pp.217-218).

O fascínio estético, do ponto de vista da psicanálise, encontra-se, assim, na *psyche* de cada recetor da obra. As pré-condições para que ocorra o fascínio estético, segundo Freud, constituem-se precocemente na vida (Funch, 1997, in Funch, 2011).

Por seu lado, na filosofia de Heidegger, encontra-se uma reflexão profunda acerca do mistério do ser e da verdade, através da meditação da natureza da arte. Qual a proveniência da essência da obra de arte? Para Heidegger (2007), a relação entre o artista e a obra constitui-se numa dialética: o artista é a origem da obra e a obra é a origem do artista; nenhum existe sem o outro, nem se sustentam isoladamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte nasceu para servir a vida. A imagem como presença do ausente é uma tentativa de negar a morte, conforme a angústia de morte e o desejo de a superar e negar são onnipresentes no ser humano. Assim, o artista procura eternizar com a obra de arte, simbolicamente, os seus objetos de amor, dando-lhes vida. Por isso, a arte sempre inscreveu a história e a história sempre inscreveu a arte, conforme o encontro estético constitui as experiências sentidas pelo sujeito, aquando da percepção da obra, que se fundem com as experiências do criador no ato de criação. A obra de arte constitui o canal e o meio que possibilita a experiência aberta de amplitude, onde tudo é possível pela intersubjetividade que cruza a obra e o recetor.

Neste sentido, é inescapável o ato intencionalmente comunicacional, muitas vezes inconsciente, do artista escondido por detrás da obra de arte que não existe só em si. A experiência estética constitui um processo de encontro, vitalidade, sensibilidade, de excitação e acalmia, fascínio e transcendência, espanto e veneração. É uma experiência que amplia novos caminhos e enriquece a vida emocional. O impacto do belo aquando da receção da obra – note-se que belo é no sentido estético e não de belo como o contrário de feio – integra um encontro estético que será, fundamentalmente, o encontro com a verdade, porque anuncia o espanto radical, o *Thaumazein* aristotélico, como a paixão, curiosidade e descoberta que dá vida à obra de arte.

E o que será a psicanálise, senão este encontro estético com o o próprio mundo que flui num movimento para descobrir e construir amor, criação e liberdade? Isto porque o encontro estético que a psicanálise tem com a arte é da mesma natureza do encontro estético que a arte tem com o mundo.

## REFERÊNCIAS

- Bion, W. (1970). *Atenção e interpretação*. Rio de Janeiro: Imago Editora. Bion, W. (1965). *Transformations: Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crestana, T., Cristina, S., Ribas, A., Teruchkin, B., Carli, C., Wolf, A. L., et al. (2014). *Arte e Psicanálise: um encontro criativo*. FEPAL - Buenos Aires: Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre - SPPA.
- Delgado, L. (2012). *Psicanálise e criatividade: estudo psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Lisboa: Edições Ispa.
- Dias, C. Amaral, Resende, A. M., & Zimerman, D. (1996). *Bion hoje*. Lisboa: Fim de Século.
- Dias, C. Amaral & Monteiro, J. S. (1989). *Eu já posso imaginar que faço*. Lisboa: As-sírio & Alvim.
- Dias, C. Amaral. (2000a). *Falas públicas do inconsciente*. Coimbra: Quarteto.
- Dias, C. Amaral. (2000b). *Volto já: Ensaio sobre o real*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Dias, C. Amaral. (2004). *Costurando as linhas da psicopatologia borderland (estados limites)*. Lisboa: Climepsi.
- Eco, U. (2011). *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70.

- Freud, S. (1969a). *'Gradiva' de Jensen e outros trabalhos (1906-1908). Volume IX*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1969b). *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910). Volume XI*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1969c). *História de uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918). Volume XVII*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1969d). *Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914). Volume XIII*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Funch, Bjarne S. (2011). Psychology of aesthetic appreciation and Museum education. In *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Gulbenkian.
- Heidegger, M. (2007). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
- Klein, M. (1976). *Envidia y gratitud*. In *Obras completas de Melanie Klein, vol.6*. Buenos Aires: Ed: Paidós.
- Rossi, C. (2009). Arte e psicanálise na construção do humano. *Cienc. Cult., São Paulo*, v. 61, n. 2, pp 25-27.
- Toro, D. (2010). Arte y psicoanálisis. *Virtualia*: Revista digital de la escuela de la orientación Lacaniana.
- Townsend, D. (1997). *Introdução à estética*. Lisboa: Edições 70.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

**Alexandra Santos Silva.**

Psicóloga Clínica. Aluna de Doutoramento  
na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.



## Resumo / Abstract

### **Thaumazein: Psicanálise, Arte e o Lugar do Encontro Estético**

O nexus entre psicanálise e arte é um instrumento significativo para explorar o impacto estético da obra de arte, num duplo sentido, como processo criativo e como processo transformativo. Esta análise integra diversas perspectivas teóricas acerca do continuum entre criatividade e experiência estética, relacionando o artista, a obra de arte e o observador.

**Palavras Chave:** Psicanálise; arte; criatividade; experiência estética; encontro estético.

### **Thaumazein: Psychoanalysis, Art and the Locus of the Aesthetic Encounter**

The nexus between psychoanalysis and art is a significant tool to explore the aesthetic impact of the work of art as both a creative and a transformative process. This analysis integrates several theory perspectives about the continuum between creativity and aesthetic experience, relating the artist, the work of art and the beholder.

**Keywords:** Psychoanalysis; art; creativity; aesthetic experience; aesthetic encounter.



## **Anexo 13**

### **Comunicações em Congressos**

**1ª Apresentação** – Comunicação Oral no XXII Congresso da Sociedade Portuguesa de Estatística, a 8 de outubro de 2015 intitulada: *Uso de Técnicas de text Mining para o estudo da natureza da resposta estética à pintura de Paula Rego em adolescentes.*

**2ª Apresentação** – Comunicação Oral apresentada na Conferência Internacional em Homenagem a Paula Rego, decorrida em dezembro de 2015, em Lisboa, intitulada: *A infância e o crescimento na obra de Paula Rego - A tela no lugar do divã.*

**3ª Apresentação** - Comunicação Oral apresentada no IX Encontro na Associação Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica decorrida em março de 2017 em Lisboa, intitulada: *A arte no lugar do medo: o grito de liberdade em Paula Rego.*